Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS
PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.



ZWEIUNDSECHZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDSECHSUNDVIERZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1892.

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.



ACHTUNDDREISZIGSTER JAHRGANG 1892

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDSECHSUNDVIERZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
DIE AUFGABE DER ERZIEHUNG IM GYMNASIUM.[1]

Die heutige psychologie pflegt auf die seelenteilung der älteren psychologie sehr vornehm herabzusehen. mir ist es immer noch zweifelhaft vorgekommen, ob sie bisher vermocht hat, der praktischen betrachtung brauchbarere und handlichere begriffe zuzuführen, als die Platonische philosophie mit ihrer dreiteilung in animalische triebe, affecte des herzens und betrachtende vernunft, oder in kopf, herz und sinnlichkeit sie dem erzieher und seelsorger bietet.

Es sei daher gestattet, das ziel der erziehung hier mit den alten begriffen so zu bezeichnen: die sinnliche seite der natur mit hilfe der edleren affecte, der scham und der scheu vor dem gemeinen und niedrigen, der anhänglichkeit und pietät, des mutes und der ehrliebe so zu ziehen und zu formen, dasz sie dem geistigen leben als träger zu dienen geschickt wird.

Die aufgabe des lehrers als erziehers wäre hiernach die: dem keim des höheren, des menschlich-geistigen lebens, der jeder seele eingesenkt ist, zur entfaltung und zum wachstum behilflich zu sein; er wird das niedrige bändigen, die genusztriebe verfeinern und veredeln, die edleren regungen des herzens gegen die natürliche roheit und die raffinierte sophistik der sinnlichkeit unterstützen und ermutigen, endlich die neigung zur betrachtung und zum erkennen hervorlocken, nähren und leiten, dasz sie fähig werden, die groszen, göttlichen gedanken der wirklichkeit zu erfassen und in ihnen zu

[1] die veranlassung zu den nachfolgenden betrachtungen bot eine der schleswig-holsteinischen directorenconferenz von 1891 gestellte frage. die erfahrungen, auf denen sie beruhen, sind an den gymnasien einer holsteinischen groszstadt, einer mittelstadt und einer kleinen landstadt gemacht.

leben. — Vorausgesetzt wird hierfür ein doppeltes. das erste ist, dasz der lehrer selbst ein geistig-persönliches leben führe. um menschen zu fangen, herzen zu gewinnen, genügt nicht ein gewisses masz von wissen und können; nur ein volles, ganzes leben mit einem eignen geistigen mittelpunkt, aus dem erd- und himmelsgefühle, welt- und ewigkeitsgedanken emporquellen, vermag das heilige feuer fortzupflanzen; in ihm allein ist auch der trieb der geistigen zeugung, jene 'platonische' liebe, von der Sokrates erfüllt war. das andere ist ein gewisses masz von freiheit des verkehrs mit der jugend. wird diese aufgehoben oder durch forderungen und controle der staatsbehörde allzu sehr eingeengt, dann kann zwar abrichtung für bestimmte zwecke, die der verwaltung am herzen liegen mögen, mit erfolg getrieben werden; bildung in jenem höheren sinne kann dabei nicht gedeihen; sie will freiheit und stille.

1. Die lebensalter.

Durch drei altersstufen gehört der schüler dem gymnasium an: als knabe, fast noch als kind, tritt er ein, geht dann durch das kritische übergangsalter der flegeljahre und verläszt endlich, zum jüngling gereift, die anstalt.

Für das kind ist das übergewicht sinnlicher antriebe charakteristisch; allmählich gewinnen ästhetische und moralische gefühle neben den sinnlichen raum, und langsam bildet sich das gegengewicht vernünftiger überlegung gegen die augenblickstriebe der lust und begierde. zerstreutheit, ein naiver egoismus und eine impulsive leidenschaftlichkeit sind die punkte, mit denen die erziehung zu kämpfen hat.[2] die kehrseite ist die grenzenlose bestimmbarkeit, die potentielle unendlichkeit, die unschuld und unmittelbarkeit, wodurch das kind dem sinnigen mann so anziehend wird.

Wenn der schüler in die sexta tritt, liegt schon eine lange entwicklung hinter ihm; meist hat er zuvor eine andere schule besucht, und durch die berührung mit der welt ist der jugendliche flaum der seele schon hin und wieder abgestreift. zumal bei kindern, die in der stadt aufwachsen, zeigt sich früh das kindliche zurückgedrängt, die kameraden sorgen dafür, dasz der knabe zum vorschein kommt. aber auch so bleibt ein rest des naiven, wenn nicht das vertrauliche, so doch etwas lenksames; mit bereitwilliger folgsamkeit geht der gut geartete knabe den weisungen des lehrers nach.

Zwischen dem ende der knabenjahre und dem anfang des jünglingsalters liegt die kritische periode der flegeljahre mit ihren dämonen: trotzigem selbstgefühl, sinnlichkeit und leidenschaft. vortrefflich wird diese zeit von der frau Beecher-Stowe gezeichnet: 'der übergang eines menschlichen wesens von einer stufe der ent-

[2] vergleiche die charakteristik bei Emminghaus 'die psychischen störungen des kindesalters'.

wicklung zur andern hat wie der durchgang der sonne durch den äquator erst seine stürme und unwetter. der übergang in die jünglingsjahre bringt oft kopf und nerven, körper und seele in verwirrung; das kind scheint sich von sich selbst und von seinen eltern zu verirren, seine ganze natur ist verwandelt. unruhige wünsche, ungezügelte begierden tauchen auf, ein plan jagt den andern, und die schlimme gewohnheit, tötliche reizmittel zu sich zu nehmen, welche das ganze leben ruinieren, entsteht oft aus den wilden trieben dieser übergangsperiode. hier ist der ort für die geduld der heiligen. die unruhe musz beruhigt werden, der häusliche kreis musz gefügig genug sein, den knaben festzuhalten, den der böse in empfang nehmen würde, wenn seine mutter ihn losliesze. das männliche element strömt zuweilen in einen knaben wie die fluten in die meeresbucht, mit brausen und toben. er lärmt, schreit, brüllt und scheint nur unheil anstiften zu können; er verachtet hergebrachte sitten, das zimmer ist ihm zuwider, es treibt ihn hinaus in die wälder, auf das meer, er gesellt sich zu rohen menschen und schlägt auf allen seiten gegen den zaum aus. jetzt habt geduld — in ein oder zwei jahren wird ein ruhiger, wohlgesitteter junger mann hervorkommen. wenn ihr nur euren sohn behaltet, machen hut und kleider und schuhe und lärm und verwirrung nichts aus. der höchste grad von geduld, wenn er nur einen knaben in diesem lebensabschnitt zufrieden im elternhause hält, ist ein wohlangewandter schatz.'

Nicht ohne absicht habe ich mich hier der autorität bedient, welche der verfasserin von Onkel Toms hütte als frau und als ausgezeichneter kennerin sowohl der höchsten bildungskreise wie der stillen tiefen des menschlichen herzens zukommt. es sollte die einseitigkeit der beurteilung ausgeschlossen werden, die dem beruf anhaften könnte, der unausgesetzt unter dem gewaltsamen dieser stürmischen jahre leidet und doch nur selten den gesamtzustand kennen lernen kann. wenige eltern übersehen ihn und das interessanteste von dem, was sie wissen, pflegen sie dem lehrer nicht zu sagen. wo sich das jugendliche element kräftig und ohne anticipationen entwickelte und die erziehung nicht auf frühe zahmheit und abgeschliffenheit ausgieng, da wird man die darstellung durchaus zutreffend finden. namentlich tritt die sexuelle reife mit dem charakter der plötzlichkeit hervor.

Anders gestaltet sich der vorgang bei knaben, deren körperliche constitution durch die stadtluft und die künstlichen lebensbedingungen, in denen sie aufwachsen, geschwächt ist; bei ihnen rufen reize aller art, denen sie, wenn nicht im haus, so doch auf markt und strasze ausgesetzt sind, leicht eine sexuelle frühreife hervor. der veränderung des körperlichen zustandes fehlt hier das plötzliche, und an stelle der heftigen leidenschaften erscheinen oft ermüdung und schlaffheit als zeichen des übergangs. nicht selten treten dabei unheimliche gewalten an die oberfläche und zeigen wie schleichende gifte eine furchtbare kraft der übertragung und an-

steckung. ich habe aus kindern der angesehensten familien diebsverbände sich bilden sehen und die unerklärlichste gleichgültigkeit der kameraden gegen das treiben beobachtet. an andern orten raste die duellwut. peinlichstes aufsehen erregten jüngst eine reihe von selbstmorden in diesem lebensalter. wer nach solchem unglück lehrer, die durch das ereignis und seine vorboten und seine die übrigen schüler bedrohende folgen inneres leid genug durchzumachen haben, auf stadtgerede und schlechtbegründete vermutung hin verdächtigt und niederdrückt, handelt ebenso human und weise, als wer nach einer epidemie dem arzte die opfer ins gewissen schiebt, um deren rettung sich dieser vergebens gesorgt und geplagt hat.

Natürlich wird durch die eintretende pubertät, die schon in quarta und überall in tertia beginnt, der mittelpunkt des schullebens, der unterricht, aufs manigfaltigste berührt. die hingebende receptivität und halb unbewuste lernlust schwindet, ein drang nach selbständigkeit tritt an die stelle; das erwachende freiheitsgefühl bewirkt bei 'starken das übertreiben, bei den schwachen das vernachlässigen' (Goethe).

Einen neuen charakter zeigen die letzten schuljahre; der jüngling beginnt sich zu geistiger einheit zu sammeln. freilich, wer sich seiner eignen universitätszeit erinnert, jener ersten semester, in denen er, mit Goethes ausdruck, leben wollte und nicht nur lernen, der wird sich hüten, dem schüler der oberen stufe ohne weiteres ein inneres gleichgewicht zuzuschreiben; ein solches pflegt in so frühem alter nur wenigen andern als philisterseelen gewährt zu sein. noch der angehende student macht in der regel aufs neue einen gährungsprocess durch, der körperliches und geistiges durch einander schüttelt; wieder stellen selbstgefühl, thatenlust und ein eigentümlicher ehrbegriff die höchsten ansprüche, und die phantasie gestaltet sich noch einmal die welt nach ihren maszen. fragen wir nun die erfahrung, wie diese studenten als schüler gewesen sind, so spielen unter dürftigen generationen auch solche eine akademische rolle, die ehemals schlechte schüler waren, vielleicht auch darum schlecht, weil sie, nicht zu ihrem heil, das studentenwesen auf der schule vorausnahmen. die angesehensten unter den commilitonen aber, die im studentischen treiben wie bei wissenschaftlichen aufgaben rüstigsten, thatkräftigsten, die sich für jahre hinaus im andenken einer verbindung erhalten, darf man in der reihe derjenigen suchen, die sich als schüler durch feste verständigkeit und ernsten fleisz ausgezeichnet haben. hieraus ergibt sich, dasz die elemente, welche beim eintritt der pubertät in bewegung kommen, mit dem ablauf der ersten epoche zwar nicht überhaupt ausgestoszen sind, dasz aber doch, wenn das erste wilde feuer in sich zusammensinkt, eine pause der beruhigung eintritt, welche der erziehlichen einwirkung günstig ist.

Die aufgabe, die dem lehrer hier erwächst, deutet Plato einmal mit dem worte an: der knabe sei zu überreden, dasz er stille werde.

hierzu helfen uns äuszerliche dinge. hat er das knabenkleid abgelegt, so fordert er um des rockes willen selbst von sich auf der strasze eine zurückhaltung, die er in der jacke verachtete. wir gebrauchen ihm gegenüber die anredeform, die ihn den erwachsenen zugesellt, und lassen auch im unterricht eine veränderte tonart eintreten. jetzt legen die tonangebenden schüler wert darauf, dasz diese vornehmere behandlung nicht durch knabenhaftes betragen der classe wieder verscherzt wird: es wäre keine normale obersecunda, in der ein treiben, das in den flegeljahren auszeichnung erwarb, die gleiche ehre fände. freilich schwindet damit zugleich manches erfreuliche der knabenzeit. wir finden nicht mehr die sichtbare lust neues zu erfahren, die brennende begierde zu antworten und es den andern zuvorzuthun. ich wenigstens habe den unterschied immer empfunden und bin einstweilen wenig geneigt den versicherungen solcher gehör zu schenken, die behaupten, dasz sie als lehrer eine prima oder secunda in ebenso lebhafte bewegung zu setzen gewust hätten, als eine sexta. für einen augenblick mag sich noch einmal so etwas zeigen, die regel bildet bestenfalls stille teilnahme, bei äuszerer zurückhaltung.

Woher diese wandlung? man kann sie als eine art contrasterscheinung begreifen. das männliche wesen, das sich jetzt entwickeln will, scheut nichts mehr als die züge des knaben. wer in der prima mit seinem wissen sich vordrängt oder durch gefälligen eifer beim lehrer zu insinuieren sucht, darf unglimpflichem urteil der kameraden entgegensehen. der quintaner, der für eine in blindem eifer gegebene falsche antwort ausgelacht wurde, vergieszt vielleicht thränen, aber im nächsten augenblick lacht er über den gleichen fehler des nachbarn. der primaner, dem dasselbe einmal begegnet, vergiszt den rücksichtslosen spott nicht, dem er verfiel, und hütet sich.

Übrigens bergen sich unter dem gleichartiger werdenden äuszern tiefe innere verschiedenheiten. in einzelnen wiegt eine schwärmerische richtung vor, der in der dämmerung am wohlsten ist und die nichts mehr scheut als ihre geheimnisse zu profanieren. in andern gährt das impertinente und revolutionäre ich der flegeljahre fort, weisz sich aber mit dem lehrer jetzt durch die täuschende gabe weltmännischer höflichkeit abzufinden. alle rüstigeren sind in einem lebhaften bildungsprocess begriffen, über den sie sich selber keine rechenschaft zu geben wissen, geschweige denn einem fremden. sollen doch in diesen jahren 'kopf und herz die geister einer langen reihe von helden, lehrern, weisen und dichtern in sich aufnehmen. die gewaltigsten geistigen agentien, die die welt bewegt haben, verarbeiten' (H. Leo). dazu kommt die unberechenbare wirkung gelegentlicher lectüre und berührung mit menschen. was wunder, dasz diese periode, in der zuerst der innerste lebenstrieb des menschen aufzuflammen pflegt, in der sich aus dem allgemeinen des volkslebens, das in familie und schule die jugend nährte, ein besonderes wesen

mit eigentümlicher bildung des charakters und der weltanschauung zu krystallisieren strebt, nicht mehr die klare durchsichtigkeit der knabenseele zeigt? —

Aus dem charakter der verschiedenen altersstufen ergibt sich nun die verschiedene behandlungsweise von seiten des lehrers.

Das kind, dem offenheit angeboren und mitteilung natürliches bedürfnis ist, das anschlieszung sucht, wie die mutter sie gewährt, wird im unterricht zwar neben hingebung ruhigen ernst zu erwarten haben, im sonstigen schulleben mit nachsichtiger schonung zu behandeln sein.

Der knabe musz im hause die feste hand des vaters über sich wissen, in der schule bedarf er einen strengen herrn, der die zügel fest in der hand hält und nicht mit sich spaszen läszt. ist aber dieses grundverhältnis gesichert, so mag daneben freiheit und heiterkeit walten, so lange alles offen und ehrlich zugeht. musz aber tadel oder strafe eintreten, dann ist kürze und gemessenheit nötig. ein paar worte mit ruhigem ernst gesprochen, so wird es meist gut gehen; wer zankend oder ermäszigend weiteres zusetzt, riskiert ausgelacht zu werden.

Auf der letzten stufe ist das wesentlichste, jedes verwendbare interesse zu beachten und den trieb eigner thätigkeit ins spiel zu setzen. hier vor allem thut verständiges lob seine wirkung, statt tadel wird dann meist schweigen genügen; eine gelieferte arbeit, die nicht anlasz zu irgend einer die ganze classe fördernden bemerkung gibt, erweckt den verdacht, dasz sie ohne fleisz und anspannung entstanden ist.

Das vornehmste erziehungsmittel ist überall nicht nur das irrige zu erkennen und zu berichtigen, sondern hinter dem verfehlten das besser gewollte zu entdecken: der appell an das gute im menschen. diese voraussetzung wird freilich gefährlich, wenn ihr nicht ein sicherer wirklichkeitssinn und eine kleine dosis skepticismus beigemischt ist; das gemüt des lehrers wird das gute suchen und hoffen, sein verstand und urteil auch vom entgegengesetzten wissen und es erkennen. vertrauen und vorsicht einer heitern und festen seele zeichnet Goethe:

Was ich nicht weisz,
macht mich nicht heisz,
und was ich weisz,
machte mich heisz,
wenn ich nicht wüste,
wie's werden müste.

2. Mittel und formen der erziehlichen einwirkung.

Zuerst ein wort über die äuszere ordnung und zucht. hier kommt weniger der einzelne in betracht als die ganze anstalt. das herkommen und die anordnungen der aufsichtsbehörden haben überdies alle teile der disciplin auf eine grosze gleichmäszigkeit ge-

bracht, und einzelne örtliche abweichungen sind einer kurzen erörterung unzulänglich.

Erziehlich im höheren sinne wird wirken, wer, unbeschadet der bestimmten aufrechterhaltung des ortsüblichen, sich bewust bleibt, was subordination und furcht wert sind, und wie sie sich von überzeugung und gehorsam unterscheiden, wenn ihm also nicht der äuszere gehorsam als das wesentliche gilt, sondern die empfindung des inneren wertes auch der äuszeren ordnung. ferner wird man nach dem grundsatz aller erziehung den zwang in dem masze aufzugeben haben, in welchem sich der zögling selbst in zucht nimmt, dem erwachsenen schüler gegenüber manche beschränkungen mildern und aufheben, sie aber wieder in kraft treten lassen, wenn misbrauch sichtbar wird.

Die englischen internate legen wert auf die heranziehung der oberclasse zur aufrechterhaltung der schulzucht und geben ihr selbst weitgehende strafbefugnisse. dort macht das herkommen vielleicht manches erträglich, was uns unleidlich erscheinen würde. am meisten wird es beim turnen und spielen möglich und rätlich sein, schülern anteil an der leitung zu geben. im übrigen sind die schüler selbst dem controlieren und controliertwerden durch kameraden abgeneigt. die kleinen leute, die in abwesenheit des reichen eigentümers villa, stall und garten hüten und dabei ihre eignen und nebenbei die interessen des herrn wahrnehmen, heiszen hier vicewirte. danach nennen die schüler die mit der aufsicht über sie betrauten commilitonen 'vice' und haben für ihre thätigkeit das neckwort 'vicen' gebildet. ich habe aus der erfahrung an mehr als einer anstalt einen gründlichen abscheu gegen alle maszregeln, die den löblichen gemeinsinn schädigen und das zutrauen der schüler unter einander auf die probe stellen könnten.

Auf die bedeutung des unterrichts für die erziehung will ich blosz mit einem wort hinweisen. da ohne williges aufmerken und vielfache selbstüberwindung, ohne eigne anstrengung und ausdauer kein lernen stattfindet, so enthält jeder unterricht, der diese eigenschaften fordert und fördert, die wesentlichen elemente der charakterbildung. und wie er das interesse anzuregen weisz, eröffnet er auch den sichersten zugang zu den herzen der jugend. trockenes lernen und docieren freilich oder gar selbstgefälliges prunken mit der eignen gelehrsamkeit schnürt das gemüt ein und verödet das herz; lebendige mitteilung und übung aber machen nicht nur den verstand hell und füllen die gedächtniszellen, sie geben der seele empfänglichkeit und freieren schwung.

Es gibt kaum ein lehrfach, das nicht in dieser weise bilden, das dämmernde bewustsein der herschaft über irgend welchen wissenskreis wecken, überblick über weitere gefilde und die ahnung des ganzen im gewinn des einzelnen eröffnen könnte. liegen einige disciplinen wie mathematik und grammatik der gemütserregung ferner, so nehmen sie dafür verstand und willen in zucht. bedeu-

tend kann der religionsunterricht wirken, wenn er den schüler innerlich zu ergreifen und ihm sein ganzes dasein von einem höheren gesichtspunkt zu zeigen weisz; dann mag er leisten, was Cl. Harms von ihm fordert, er soll den seelen einen anstosz zu ewiger bewegung mitteilen. jetzt freilich ist die prüfung ein groszes hindernis, sie weist ihn allzu sehr auf das gedächtnismäszige lernen. nicht minder sind in dieser absicht der geschichtliche und der litterarische unterricht von wichtigkeit. die lectüre der meisterwerke der griechischen und der deutschen litteratur, in denen die tiefsten erlebnisse der menschenseele darstellung und deutung gefunden haben, bieten dem lehrer unvergleichliche gelegenheit, das verständnis für menschliche dinge in dem schüler zu entwickeln, und seinen sinn für das schöne und gute zu nähren. endlich kann der unterricht in den musischen künsten, gesang und zeichnen, durch die pflege der ästhetischen kunsttriebe für die ganze bildung bedeutung gewinnen. und selbst die einwirkung des turnens wird man nicht auf die leibliche sphäre beschränkt denken wollen; den Griechen wenigstens war die ansicht geläufig, dasz durch die zucht des pädotriben auch die seele an den männlichen tugenden der tapferkeit und selbstbeherschung gewinne.

Doch ich will hierbei nicht verweilen. dagegen möchte ich auf die aufgabe der eigentlichen seelenführung etwas näher eingehen. die allgemeine aufgabe wird sein, die antriebe zum guten, so wie sie in jedem alter vorhanden und wirksam sind, mit weiser vorsicht zu benutzen und in dienst zu nehmen. ich hebe drei solcher triebe hervor: das ehrgefühl, das wahrheitsgefühl, das familiengefühl.

Zuerst das ehrgefühl.

Schon der sextaner hat seine ehre. es ist der trieb, nicht hinter den kameraden und hinter den eignen kräften zurückzubleiben, der trieb sein bestes zu thun. Döderlein nennt einmal diesen trieb den guten genius des menschen. ihn zu stärken, zu schonen, zu wecken, wo er zu schlafen scheint, wird sich der lehrer vor allem angelegen sein lassen; er ist sein bester bundesgenosse im kampf mit trägheit, leichtsinn, verführung. ihn durch mistrauen und härte verschüchtern oder verscheuchen wäre schwerste verschuldung an der jungen seele.

Hier aber dringt nun leicht ein erster conflict in das junge leben, wenn nemlich durch die autorität avancierter mitschüler oder durch das classenbewustsein ehrenpunkte eingeführt werden, welche die eltern und die schulordnung nicht gut heiszen können. misleiteter point d'honneur bricht mit nichtachtung des verbots, der gefahr hervor; man riskirt über das eis zu laufen und ins wasser zu fallen, oder die kleider zu zerreiszen und zu beschmutzen; man hat nicht den mut, um der aufgaben willen vom spiel aufzubrechen, und musz dann am folgenden tag sich taliter qualiter durchhelfen; vollends wird es ehrensache, die streiche eines kameraden nicht anzugeben und ihn, wenn er sich glücklich herausgeredet hat, nicht stecken zu lassen oder lügen zu strafen.

Wie soll sich der lehrer hierzu verhalten? er wird den ehren-

codex der jugend kennen, anerkennen darf er ihn nicht. musz er die disteln am wege wachsen sehen, braucht er sie doch weder als blumenstrausz ins fenster zu stellen, noch gar den acker überwuchern zu lassen. alles kommt jetzt darauf an, dasz das bewustsein dessen, was sein soll, geht es auch in der leidenschaft des augenblicks verloren, doch nicht grundsätzlich vernichtet wird.

Mit allem fleisz sind die bessern elemente zu stärken, so dasz sie nicht nur selbst widerstand leisten, sondern auch die schwankenden halten können, wenn der lehrer fern ist; bei seinem persönlichen erscheinen aber müssen sich, noch ehe sein quos ego nötig wird, die fluten besänftigen. sollte aber einmal der gute geist einer classe durch den destructiven unterjocht befunden werden, dann scheue man sich nicht vor einer gründlichen reinigung; die trennung wird dann denen, die entfernt werden, ebenso heilsam sein als denen, die wir zu schützen haben. unter den mitteln, die stellung der willigen und strebsamen zu befestigen, ist vor andern zu nennen: man lasse die widerwilligen als das erscheinen, was sie sind. die neigung zu unfug wird mit der unlust zur arbeit gepaart sein, der trägheit und nachlässigkeit werden ungenügende leistungen folgen, die in thörichten antworten und flüchtigen arbeiten an den tag treten. dadurch wird der nachweis unschwer, dasz es den helden des übermutes an der ehre fehlt, welche auch der durchschnitt der classe als die wahre empfindet, und so die autorität der ruhestörer bei steter beschämung gegenüber den aufgaben, die der tag bringt, wirksam erschüttert werden. sollte aber ein glücklich begabter junge es fertig bringen, in moribus zu excedieren und doch in litteris zu excellieren, für ein füllen dieser seltenen art erweitern wir die weideplätze. wir suchen seine überschüssigen kräfte auf extraleistungen zu richten, die der ganzen classe zu gute kommen; er mag uns eine karte oder einen andern versinnlichungsapparat anfertigen, wir lassen ihn gröszere geschichtsabschnitte erzählen und gedichte memorieren, die für andere zu schwer sind; oder wir sorgen für eine häusliche lectüre, über die er privatim rechenschaft gibt, und knüpfen daran aufgaben, die ihn sammeln und ordnen und für sich selbst sich beschäftigen lehren. selten wird die hoffnung täuschen, er werde so sich selbst sammeln und wachsen mit den höheren zwecken.

Schwerer zu behandeln sind fälle, wo mutlosigkeit das ehrgefühl überwiegt. sie sind darum nicht selten, weil in derselben zeit, in welcher die natur so gewaltsame veränderungen im körper und in der geistigen organisation bewirkt, an die lernkraft des schülers die grösten anforderungen gestellt werden. dies ist heilsam für die kräftigen naturen, da geistige thätigkeit die unruhigen affecte eindämmt; aber auf den schwächer organisierten, denen der wissenschaftliche erwerb an sich sauer wird, liegt in dieser lebensperiode ein oft beängstigender druck, den sie, eingepresst zwischen die wildheit der kameraden und das gefühl der eignen versagenden kraft, leiden. der lehrer wird versuchen im einzelnen zu helfen. ein

schüler zum beispiel, der sich von sexta bis quarta willig und fleiszig gezeigt und regelmäszige fortschritte gemacht hat, bleibt plötzlich in tertia hinter der erwartung zurück, er versagt, z. b. im griechischen. hier wird schonung von nöten sein. man beschränke die forderung an ihn vorläufig auf das unerläszliche; man scheide das entbehrlichere von den partien, deren unkenntnis das weiterlernen überhaupt ausschlieszt. erreicht man so, dasz der aus der bahn gekommene sich innerhalb dieses engeren kreises festsetzt, so darf man hoffen, dasz er vom mittelpunkt aus sich allmählich wieder zurechtfinden, dann selbst nach der peripherie streben und schlieszlich den kreis ausfüllen wird.

An kleineren orten ist es auch möglich, dasz man einen tertianer, der am tage zurückblieb, einmal des abends auf seinem zimmer anhält, das versäumte nachzuholen. man wird des öfteren finden, dasz einzelnen in der übergangsperiode die fähigkeit allein zu lernen gewissermaszen abhanden gekommen ist und sie, wie im ersten vernunftlosen alter, das lernen erst wieder lernen müssen. selbstverständlich ist aber, dasz derartige opfer allein der einzelne selbst nach dem masze seiner kraft sich auferlegen kann, je nachdem ihm temperament, gesundheit und lebenslage zu dem heikeln unternehmen mut und geduld übrig lassen. würden sie von auszen gefordert, so wäre die wirkung dahin, denn diese opera supererogativa müssen, wenn sie erziehlich wirken sollen, aus einer andern tonart gespielt werden, als der lehrton in der schule ist.

Vergessen darf man dabei ferner nicht, dasz die wirkung jedes mittels, das man wählt, um lebensmut und ehrgefühl eines aus der bahn gewichenen schülers zu erhalten und zu erhöhen, davon abhängig ist, dasz man das ganze treiben des gefährdeten übersieht. vielleicht fällt dies mehr in die sphäre der privaterziehung. auch der ganz stumpf und teilnahmslos scheinende pflegt in diesem kritischen lebensstadium irgend ein besseres interesse im verborgenen und mit heftigkeit zu verfolgen. die absicht, ihn zu seiner pflicht dadurch zurückzuführen, dasz man ihm jenes verleidet, bleibt ganz ohne erfolg; man musz vielmehr diese einzige zur zeit wirksame neigung zu erkennen und zu gewinnen suchen. es kann selbst geraten sein, sie anzuerkennen und zu fördern; vielleicht bewirkt dann die einseitigkeit sättigung. und nun ist der zeitpunkt gekommen, wo dem verirrten selbst die augen darüber aufgehen, was er durch seinen eigensinn versäumt hat, und jetzt wird die energische hinweisung auf das eigentliche ziel nicht ohne erfolg bleiben.

In den oberen classen pflegt sich die vorstellung, welche der schüler von seiner ehre hat, mit dem begriff des lehrers von derselben mehr auszugleichen. wie er auch handelt, die forderungen, die er wieder selbst an sich stellt, sind einheitlicher und strenger. als classisches beispiel hierfür steht Alkibiades im gastmahl da. Sokrates bringt ihn zur verwirrung und scham über ein betragen, zu dem ihn die rücksicht auf das ansehen bei der menge verlockt.

zwar entläuft er ihm manchmal, wenn ihn sein gewissen anklagt, dasz er gegen erkannte grundsätze und bessere überzeugung gehandelt hat, dann aber kehrt er reuevoll wieder um. er schwankt zwischen dem wunsch, sein strenger sittenrichter möge nicht mehr auf der welt sein, und dem quälenden gedanken, mit ihm seinen besten halt zu verlieren.

Mit einem wort ist der unterschied zwischen ehrliebe und ehrgeiz zu erwähnen, die der sprachgebrauch des tages mehr und mehr durch einander zu werfen beginnt. wir werden diesen irrtum des zeitalters der schneidigkeit nicht teilen wollen. ehrgeiz und ehrliebe verhalten sich wie ihre grundbegriffe, wie dasjenige laster, das der apostel die wurzel alles übels nennt, zu der tugend, die er unter den christlichen am höchsten stellt. der geiz, in unserem wirtschaftlichen leben seltener geworden, wühlt jetzt als ehrgeiz in den herzen und vermehrt als strebertum die einem gesteigerten verkehrsleben eigentümlichen übel über das masz. in dem stillen garten der schule sollte dieses giftkraut nicht gepflanzt werden, denn es raubt unsern besten studien, die ohne leidenschaftslose betrachtung nicht gedeihen können, das sonnenlicht. die jugend, deren temperament jeder wetteifer so gemäsz ist, weisz doch den neidvollen gesellen von der ἀγαθὴ ἔρις sehr wohl zu trennen, sowohl in ihren spielen wie insbesondere in der wertschätzung ihrer umgebung. und angesichts der angriffe, welche in diesen zeiten socialer umwandlungen von oben und unten auf unsere alten anstalten und ihre kaum zu beneidenden lehrer anstürmen, wird es nicht unangemessen sein, auf die wirkliche quelle hinzuweisen, aus der ein groszer teil der auf uns geschobenen übel flieszt: die überspanntheit der socialen ansprüche vieler familien und ihre damit zusammenhängende wirtschaftliche notlage und physische erschöpfung.

Über die wirkungen des schulehrgeizes findet man manche berichte in den krankengeschichten der irrenärzte; Güntz hat ein eignes buch über den 'wahnsinn der schulkinder' geschrieben, das unsere schulerziehung verantwortlich macht. dem gegenüber beobachtete Emminghaus, dasz einzelne in den letzten jahren des knabenalters, unabhängig von dem einflusz der schule, eine individuelle disposition für ehrgeiz von solcher stärke zeigten, dasz diese ihre anlage allein gehirnerkrankungen erkläre; den hauptgrund aber der häufigen kinderpsychose findet er in der eitelkeit der eltern. hier ein lehrreicher fall, den Güntz (a. ztschr. f. psych. XVI 215) mitteilt. ein elfjähriger zarter, gutbegabter knabe hat einen hypochondrischen vater und eine nervöse mutter. aus ihm dachte der vater etwas ausgezeichnetes zu bilden und sorgte mit ernst nicht nur für tüchtige lehrer, sondern auch für zahlreiche lehrstunden und aufgaben. jede anerkennung der lehrer diente dem vater dazu, den knaben nur noch stärker anzustrengen; derselbe arbeitete daher tag und nacht, ohne doch sich und den lehrern zu genügen. allmählich verlust der heiterkeit, verdrossenes gehen zur schule, in derselben unaufmerk-

samkeit, daher bald schlechte censuren, deren folgen schwere, unbarmherzige strafen des vaters. das ende eine gehirnkrankheit und die unterbringung in Güntz' anstalt.

Es ist noch zu fragen, wie weit sich körperliche züchtigungen mit der ehrliebe des schülers vertragen. diese werden, da wir nicht mit Eton und seinen birkenwäldern zu rechnen haben, für jenes alter in betracht kommen, das, mit sich selbst unbekannt und uneins, sich hartnäckig selbst vergiszt, und für jenes, das den noch unentbehrlichen zügel mit trotz und gewalt zu zerreiszen strebt. da aber wird sich jedes gesunde schulleben zu dem bekennen müssen, was Nägelsbach in seiner gymnasialpädagogik aufstellt. 'es ist eine thorheit', sagt er, 'und ein unrecht, körperliche strafen für das knabenalter (bis etwa zu 13 jahren) verwerfen zu wollen.' er beschränkt sie auf zwei anlässe. er läszt eine leichte ohrfeige gelten als eine mehr symbolische strafe gegen leichtsinn und träumerei; er fordert, wenn die mittel der geduld erschöpft sind, empfindliche züchtigung gegen bosheit und eigensinn. 'sonst strafte man ein kind mit den worten: du willst es nicht anders haben, du willst wieder schläge. in diesen worten liegt ein sehr tiefer sinn, dasz nemlich dem menschen als einem zurechnungsfähigen individuum zugetraut wird, wenn er das böse wolle, wolle er auch zugleich die strafe dafür.' eine volle classe zählt immer einige, die zu unaufmerksamkeit und unfug neigen. kommt ein neuer lehrer, so probieren die abgehärtetsten, was er sich bieten läszt; es ist nicht persönlich und eigentlich gar nicht böse gemeint, sie stellen nur die kraftprobe; unter kraft aber ist in den flegeljahren ein für allemal die physische kraft mitgemeint. greift der lehrer den geeigneten heraus (er wird ihn vom spielplatz her kennen, wo er schwächere mitschüler tyrannisiert), so entscheidet vielleicht die erste demonstratio ad hominem auf semester hinaus; das bessere selbst ist sofort beruhigt, wenn sich die kraft, die herausgefordert worden ist, da kundthut, wo sie sein soll. wissen dagegen die interessenten, dasz sie nur durch überredung geleitet werden dürfen, so geht viel zeit unnütz verloren. auch wenn ein entschiedener lehrer die classe fest in die hand nimmt und sie anregt, die unfähigen und übermütigen zwickt es doch immer wieder, auch hier wenigstens durch eine kleine demonstration sich tapfer zu zeigen und zu beweisen, dasz sie sich auch vor diesem lehrer nicht fürchten. und bei dem durchschnittslehrer, der die trägen geister nicht umschaffen kann, schleicht sich dann leicht ein dauerndes misbehagen ein, das den erziehungszweck ganz vereitelt. wer es gut meint und sein bestes hergibt, der mag immerhin, wenn er einmal gereizt wird, seinem unmut luft machen, sei es mit einem schlag oder auch mit einem derben wort, das hat für das gefühl der schüler nichts bleibend wehethuendes, wohl aber für den lehrer wie für die schüler die wirkung der tragischen katharsis. dagegen wirkt niederdrückend, wenn er, durch vielfache, unklare neckereien und halbe störungsversuche belästigt, mit mehr vorsicht und höflich-

keit seine gute meinung zurückzieht. von Luther hier zu schweigen, so hat Lessing über die wegwerfende und dechirante, aber den tadler selbst salvierende und erhöhende litotes sehr ernste anmerkungen gemacht, weil er den falschen schein auch hier nicht leiden mochte.

Man pflegt auf die veränderte empfindung der zeit hinzuweisen. ist der ton, wenn nicht edler, so doch gemäszigter geworden, so wird sich die schule dem nicht entziehen. so viel ich sehe, ist übrigens hier ein bemerkenswerter unterschied nach ständen vorhanden. der höhere officier oder beamte pflegt die straffere behandlungsart angemessen zu finden und gewöhnt seinerseits den sohn, dasz er den lehrern freiwillig die schuldige ehrerbietung erweist; den weichlicheren geschmack dagegen vertreten in der kindererziehung die priester und akoluthen des sonst harten geldes, da ist unter umständen für den lehrer nichts zu schlecht, und für den sohn nichts gut genug. im ersten fall leben dann regelmäszig schule und haus in frieden, und man trennt sich mit wohlwollen; im andern fall ist der einigungspunkt nicht immer leicht zu finden.

Das wahrheitsgefühl. zu den erfreulichsten zügen, die mir in dem nordelbischen lande, das ich erst als lehrer kennen gelernt habe, aufgefallen sind, gehört eine echte, sich nicht vordrängende und nicht viele worte machende wahrhaftigkeit. bei eltern und kindern der hier einheimischen familien, besonders auch der ländlichen kreise, habe ich sie selten vermiszt; ich denke, dasz diese in einem gesunden familienleben wurzelnde ehrfurcht vor der wahrheit nicht der letzte erklärungsgrund dafür ist, dasz aus diesem lande so viele zierden der wissenschaft hervorgegangen sind.

Um so ernster ist die aufforderung, ein so hohes gut zu schützen und die gefahren, die es bedrohen, ins auge zu fassen. derartige gefahren aber liegen in den dem familien- und schulleben ungünstigen verhältnissen der neuzeit, besonders der groszen städte: in den weiten, die controle erschwerenden entfernungen, in der hast, mit der das arbeits- und vergnügungsleben der eltern verläuft, in dem reiz, welchen die überall ausgelegten genüsse auf die kinder üben, dem mangel an gelegenheit, den spieltrieb auf naturgemäsze weise zu befriedigen, und den zweifelhaften surrogaten. diese übelstände haben einflusz auch auf die wahrheitsliebe der schüler. es fragt sich, ob und wie die schule helfen kann.

Betrachten wir zunächst die anlässe, welche das übel im schulleben hervortreiben. wann lügt der kleine junge? er hat sich verspätet, ein buch vergessen, eine arbeit nicht gemacht, er hat sie nachträglich von einem kameraden abgeschrieben. dafür hat er eine strafe zu erwarten, und um dieser zu entgehen, bringt er eine ausrede, sagt eine unwahrheit. am kleinen ort läszt sich der thatbestand unschwer ermitteln, in der gröszern stadt gar nicht, oder nur selten einmal und dann mit unverhältnismäszigem kraftaufwand und zeitverlust. und doch ist der groszstädtische junge mehr zur vergeszlichkeit geneigt. ohne strafe ist der fehler nicht auszutreiben,

die strafmittel aber sind schwerer zu brauchen. das wortpulver ist bald verschossen, freiheitsentziehung wirkt härter, sowohl das zurückbehalten nach fünf zusammenhängenden lehrstunden wie das wiederkommenlassen aus weiter entfernung. der vater hat wenig lust, die bestrafung zu übernehmen, er kommt spät aus dem geschäft oder bureau, bringt vielleicht auch den abend in gesellschaft zu. das rechte masz zwischen milde und strenge, nachsicht und nachdruck, billigkeit und verhältnismäszigem zu treffen fordert ungemeinen takt; nicht das letzte ist hierbei, im accent der strafe durchklingen zu lassen, welche sünden läszlich sind und welche innerlich belasten.

Gefährlich sind lange untersuchungen über quisquilien und die schraube ohne ende, welche einem strafbaren, aber an sich unerheblichen delict eine unverhältnismäszige ausbreitung gibt. diese methode trifft ein nicht geringer teil des hasses, den die heutige schule erntet. früher strafte jeder einzelne lehrer nach befund, und war der fall nicht kritisch, so machte sich verhaszt, wer es den collegen weiter sagte. auch der lehrer, meinten die jungen, solle nicht aus der stunde plaudern. hielt man sich des weiteren brav, kams auch nicht aufs zeugnis. zwischen beiden teilen bestand ein vertrauensverhältnis, gewissermaszen auf gegenseitigkeit basiert. der lehrer erschien für die tagesvorkommnisse als eine potenz für sich, nicht als agent gesetzlicher normen, gegen die er nichts vermag. so empfanden die schüler. ähnlich haben auch die gewiegtesten erzieher gefühlt, z. b. der vortreffliche Scheibert. dieser setzt denn auch (das gymnasium und die höhere bürgerschule, Stettin 1836, 2, 108. 110) mit der ihm eignen kraft der einsicht und des herzens den hebel da an, von wo aus der druck gehoben werden müste: 'der lehrer erscheine nie, nirgend, von keiner seite her als eine vom staate hingestellte person, bringe nicht blosz sein amtskleid in die schule und übe in ihr blosz seine amtspflicht, sondern er bringe — seine person mit hinein.' dagegen: 'beim heutigen gesetzlichen zuschnitte wird man nicht mehr nach der gesamtwirkung, nach der gesamtfrucht gefragt, sondern musz jede einzelne isolierte handlung vor dem gesetze rechtfertigen können.'

Wen etwa diese sätze erschrecken, der prüfe, ob sie wahr sind; das evangelium vom sonntag misericordias (Joh. 10, 12) gibt anhaltspunkte. und darum weisz natürlich auch die staatsbehörde den standpunkt zu würdigen; sie selbst spricht es in der Schleswiger instruction für die directoren (§ 18 am ende, s. 8) aus, dasz ihr im gebiet der willfährigkeit die achtung und persönliche autorität als hauptquelle gilt und die geltendmachung des subordinationsverhältnisses als der anfang vom ende. dort ist der satz auf männer bezogen, sein bereich erstreckt sich aber so weit, als nicht blosz äuszerer gehorsam bezweckt wird, sondern inneres überzeugen und geistige nachfolge. ist in dieser hinsicht erziehliche thätigkeit in einen zu engen rahmen eingespannt, so verliert sie an rein menschlicher wirkung.

Auf einen punkt dieser art, der im gebiet der wahrhaftigkeit liegt, will folgendes licht werfen. § 4e unserer instruction (s. 4) verpflichtet die lehrer, dasz ein jeder 'von allen wichtigeren vorkommnissen des schullebens, insbesondere von der irgendwie notwendig gewordenen entlassung eines schülers aus dem unterrichte, von disciplinarfällen und anstöszigem oder bedenken erregenden verhalten der schüler in und auszerhalb der schule den betreffenden classenordinarien und gegebenenfalls dem director auch unaufgefordert baldigst mitteilung macht.' der zweck der verordnung, einheit in die erziehung zu bringen, scheint ebenso richtig als das mittel zweckentsprechend. vergleichen wir nun die wirkung im schulleben. der tertianer E. hat sich in der dritten januarwoche wiederholt nachlässig im lernen der griechischen formen und vocabeln gezeigt und ist nach wiederholten milderen erinnerungen am sonnabend nachdrücklichst an seine pflicht gemahnt worden. leider ohne erfolg; denn am dienstag den 28 januar liefert er ein ganz flüchtiges scriptum ein. soll er eine disciplinarstrafe haben? wenn er sich weiter gehen läszt, wird er das versäumte schwer einholen. also, zu bestrafen ist er. mit einer stunde arrest? scheint unvermeidlich. — Dieser erwägung folgt die ausführung. der lehrer des griechischen trägt den tadel, wie oben, ins classenbuch ein, den arrest aber kann er, einer bestimmung zufolge, nicht selbst verfügen, das ist sache des ordinarius. er teilt also diesem den fall mit; der ordinarius ist nicht erfreut, aber einverstanden und fügt am mittwoch im classenbuch hinzu: 'E. erhält eine stunde arrest.' pflichtmäszig ermahnt auch er den saumseligen. freitag, 31 januar, hat sich der verurteilte um 6 uhr zu gemeinsamer arreststunde einzufinden. — Ist das unglück zu hause schon berichtet? wird er es heute thun? — Den arrest überwacht der ordinarius von secunda, der nach den namen fragt und auch dem E. einen strafzettel aushändigt. diesen hat er morgens 9 uhr, am sonnabend den 1 februar, mit der unterschrift des vaters versehen, dem ordinarius zu präsentieren. um 10 uhr holt der pedell das classenbuch zum director. was wird dieser thun? ach, der spricht eben mit dem ordinarius. — Ist diese angst vorüber und der 29 märz in aussicht, wo die ferien beginnen, so taucht das entsetzliche exercitium wieder auf. wird 'der eingetragene fall' ins zeugnis kommen? wird er auch im aulabericht erwähnt werden? war er dann im zeugnis bemerkt, so genieszt ihn der vater, wenn er am 13 april unterzeichnet, noch einmal, und falls der junge versetzt wäre, der ordinarius von secunda am 14n, wenn er die zeugnisse durchsieht, letzterer vielleicht unter erinnerung an die am 31 januar in der arreststunde gemachte bekanntschaft.

Dieser simple fall zeigt den normalen verlauf eines zusammenwirkens der lehrer unter sich und der schule mit der familie. das heiszt mit hochdruck arbeiten. und doch ist alles rapportfähig vor sich gegangen, ja der einzelne lehrer konnte, wenn er anders von den geführten listen notiz nimmt, kaum irgendwo anders handeln

als angezeigt. in allem wesentlichen beruht das verfahren auf anordnungen der behörde und genehmigten einrichtungen.

Sollte nicht auch hier klar geworden sein, dasz die wohlwollende absicht 'nebenerfolge' hatte, wie deren jüngst Cauer in seiner schrift 'staat und erziehung' ein ganzes register zusammenstellte? um den schüler vor willkür des einzelnen lehrers zu schützen, ist seine bestrafung mit so vielen garantien umgeben. aber gerade durch die vielheit der garantien ist um des einen exercitiums willen, neben dem übrigens noch einige andere kleinere delicte, moralisch unerhebliche, angenommen werden können, ein ganzes heer von schrecken über den armen sünder hereingebrochen, das ihn auch nach bezahlung der kriegskosten noch durch monatlange einquartierung demütigte. wer sich in die seele eines jungen versetzen kann, wird nicht erschrecken, wenn er hört, dasz auch der ehrliebende schüler in der wahl zwischen jener procedur und kurzer abfertigung ohne weiteres rapportieren und ohne die saat, welche mit tinte gesät wird, sich für den altmodischen stock entscheidet, und dasz der lehrer denselben act vorzieht — nicht weil er roh ist, sondern weil er ein herz hat. erschrecken aber musz jeder, der miterlebt oder hört, wie der tage lang geängstigte schüler gerade durch die complicierte strafart darauf verfällt, an der einen oder andern stelle zu verheimlichen, dann, von der einen angst in die andere getrieben, zur bedeckung der ersten unwahrheit eine zweite, dritte und folgende erfindet und schlieszlich dazu kommt, eine unterschrift zu fälschen. wenn es gelingt, welche aussicht! und wenn es nicht gelingt, ist doch der anfang gemacht. controlierende controle der controlierten controle ausklügeln, wird nicht viel fruchten, vertrauen ist nötig. welcher lehrer wird eine körperliche züchtigung vornehmen, ohne selbst mitzuleiden? der schmerz, der auch ihm zugefügt wird, das gefühl der schande, dasz derartiges in der classe nötig wurde, sind nicht die niedrigsten erziehungsmittel.

Sind die natürlichen triebe, welche auf der untersten stufe zur unwahrheit verleiten, träumerisches wesen und plötzliche angst, so tritt wohl in den flegeljahren eine trotzige absicht auf, die strafende gewalt herauszufordern und sich ihr dann um jeden preis zu entziehen. daneben ist in dieser lebensepoche ein überwiegen der phantasie wahrnehmbar, die nicht nur heldenthaten träumt, sondern auch nach leidenschaftlicher erregung halb absichtslos thatsächliches und geträumtes durch einander mengt.

Unter den anlässen bestehen die aus versäumter arbeit herrührenden fort und steigern sich zu gröszerer dreistigkeit. andere treten hinzu, welche die wahrheitsliebe auch der schuldlosen gefährden. die haupthähne unternehmen dinge, die von der verschwiegenheit der ganzen classe abhängig sind: in den stunden eines unbeliebten lehrers tönen unfindbare geräusche u. a.; wer nicht pro patria schweigt und redet, verfällt der unbarmherzigsten vehme. wie dieser geist zu bannen ist durch schutz der besseren elemente

und niederhaltung der tyrannen, wurde oben auseinandergesetzt. die äuszeren mittel gewährt die schulzucht, und sie musz hier durchgreifen nach Ciceros regel: ubi rerum adsint testimonia, nihil opus esse verbis. war bei den jüngeren und zarteren der schmerz des lehrers wirksam, so ist es hier der zorn, der die ungebühr und das darin verstrickte gewebe von umgehungen und beschönigungen, halbem und unmöglichem zerreiszt und niedertritt. da aber der zürnende weisz, wie groszen anteil an der unordnung, die hier zuweilen losbricht, die natur hat, und dasz dieses lebensalter den raschesten stimmungswechseln unterliegt, so wird er diese kenntnis manigfaltig nützen, gelegentlich auch durch überraschende strafloskeit bei einem entdeckten streich, der ehrlich eingestanden wurde. der werdende mann verehrt die kraft; dasz die lüge feige ist, ist ein argument, das eindruck macht.

Wir wenden uns zu erfreulicherem. die unwahrheit wird am wenigsten gedeihen, wenn wir die wahrheit pflanzen, und die beobachtung ihres wachstums gestattet eine genaue erörterung.

Bei dem kind wird die vorstellung von gottes auge, das beispiel der eltern, der eindruck, mit dem eine unwahrheit die familie, den lehrer und den unverdorbenen mitschüler trifft, die lebhaftesten antriebe zur wahrhaftigkeit enthalten.

Im knaben verstärkt sich dieser trieb, wenn ihm das bewustsein dämmert, wie innig die wahrheit mit dem menschlichen geist in seiner tiefe verwandt ist, wie alle sympathien den wahrhaftigen helden und den aufrichtigen menschen jedes alters und geschlechtes zugewandt sind, wie verachtet und niedrig der verräter, der ungetreue und unehrliche dasteht. dies schlägt auf sein eignes wesen zurück. er fühlt sich männlicher, wenn auch er der wahrheit ein opfer bringt, unfrei und entehrt, falls er dieses grundgesetz seines wesens verletzt hat; denn ist auch die äuszere beschämung vorübergegangen, die unruhe des gewissens, der flecken in der seele, das peinigende in der erinnerung, fühlt er, will nicht weichen.

Dem jüngling tritt die macht der wahrheit auch in ihrem objectiven charakter entgegen, wenn die ahnung erwacht, in ihrem dienst thue nicht genug, wer so spricht und handelt, wie er just denkt und fühlt. dasz es unleidlich und vergeblich sei, widersprechendes zusammendenken zu wollen, davon hat ihn die geometrie überzeugt, die ihn auch die möglichkeit entdecken liesz, das falsche auszusondern und die anerkennung des richtigen zu erzwingen. hat er sich hier an eignes prüfen gewöhnt und mit einigem vertrauen zu dieser bethätigung seines wahrheitssinnes erfüllt, so wird auch auf andern geistigen gebieten ein gewisses schamgefühl in ihm rege, falls er unvereinbares neben einander behaupten will. führen aber nicht gleich sichere pfade wie die des mathematischen verfahrens zum ziel, er kann sich doch nicht wieder der anerkennung des Lessingschen satzes entziehen, 'dasz die aufrichtige mühe, die er anwendet, hinter die wahrheit zu kommen, den wert des menschen

macht'. alle führer und helden der menschheit bestätigen ihm, dasz entdeckung und verteidigung der wahrheit, meist durch den weg der entsagung und des leidens bezeichnet, die würde unseres geschlechtes am meisten darstellen.

Hier schlieszt sich denn auch für ihn das geistige streben zur einheit des sittlichen und intellectuellen zusammen. denn erscheinungen und thatsachen möglichst adäquat zu erkennen und darzustellen, des schülers anteil an der wahrheit, ist ebenso wohl sache seiner intelligenz und seines fleiszes als der reinheit seines willens. vor anderem wird ihn der gegensatz zwischen Sokrates und den sophisten erkennen lassen, welcher wert für auffindung der wahrheit und zum verharren und fortschreiten in derselben der selbstverleugnung und dem verzicht auf vorgefaszte meinungen und wünsche beiwohnt.

(fortsetzung folgt.)

Altona. Fr. Reuter.

2.

DER GRIECHISCHE UNTERRICHT AUF UNSEREN GYMNASIEN.

eine apologie.

Demjenigen, der die heutige pädagogische litteratur aufmerksamer verfolgt, bietet sich ein interessantes, wenn auch bisweilen überraschendes bild dar. die bevorstehende reform der höheren schulen hat die geister mächtig erregt, und von allen seiten beeilt man sich, fehler aufzudecken, ratschläge zu erteilen und neue gesichtspunkte aufzustellen; und da dies von fach- und nicht-fachmännern, von berufenen und unberufenen, von realisten und idealisten geschieht, so bietet, wie gesagt, der pädagogische büchermarkt ein buntes und höchst eigenartiges schauspiel, ein aus zahllosen bunten farben kaleidoskopisch zusammengesetztes bild, in dem nicht selten die crassesten contraste sich finden, gegensätze, die so unvermittelt neben einander stehen, dasz man sich wundern musz, wie ein und dieselbe sache sich in den köpfen so verschieden malen kann. das auffallendste bei dieser erscheinung ist indessen der umstand, dasz gerade innerhalb der fachkreise sich solche contraste entwickelt haben, dasz solche männer, die, bildlich zu reden, bisher an demselben strange gezogen, sich jetzt feindlich ins auge sehen und mancher diesem strange jetzt eine ganz andere richtung geben möchte, als die war, der er bisher ohne widerstreben folgte[1], kurz dasz ein

[1] behauptet doch z. b. neuerdings ein gymnasialprofessor ganz ernsthaft, das übersetzen aus dem deutschen schwäche das ohnehin schwächliche deutsche nationalbewustsein, vermehre die zerfahrenheit des geistes,

zwiespalt in die lehrerwelt selbst gekommen ist, auf die vor der reformbewegung wenig oder nichts schlieszen liesz. es könnte diese thatsache den objectiven beobachter mit unruhe erfüllen; liegt doch für ihn der gedanke nahe, dasz es um einen betrieb schlecht bestellt sein müsse, in dem die treibenden kräfte so wenig einig seien in der rechten richtung ihres wirkens, bei dem die alte frage: was ist wahrheit? weniger als anderswo eine befriedigende lösung gefunden; indessen mag auch hier wohl das alte wort von dem kriege als dem vater aller dinge zutreffen und auf die zeit unruhigen gährens der erwünschte zustand der klärung und ruhe folgen.

Dasz selbst über fundamentalfragen des höheren unterrichts unter den vertretern desselben keine einigkeit herscht, beweisen die meisten äuszerungen über den griechischen unterricht auf den gymnasien. begeisterte verehrer dieses faches stehen skeptikern gegenüber, die seine berechtigung in zweifel ziehen, ja, ihn geradezu für entbehrlich halten; während jene der beschäftigung mit dieser sprache eine hohe bedeutung für die jugenderziehung beimessen, glauben diese, die bisher dafür verwendete zeit besser und erfolgreicher anderen disciplinen zuweisen zu können. auf diesem standpunkt steht ein kürzlich im druck veröffentlichter vortrag, den professor dr. Bahnsch auf der letzten generalversammlung des vereins von lehrern höherer unterrichtsanstalten der provinzen Ost- und Westpreuszen zu Danzig gehalten hat, und der durch eine gewandte beweisführung und manchen blendenden grund, durch eine gewinnende sprache und ein von reicher sachkenntnis zeugendes urteil nicht verfehlt hat und vermutlich nicht verfehlen wird, eindruck zu machen, und auch unter fachgenossen manche anhänger finden dürfte; schlieszt doch eine jedenfalls aus fachmännischer feder stammende ankündigung in der 'täglichen rundschau' mit dem triumphierenden ausruf: es beginnt zu tagen! um so mehr scheint es mir bei der eminenten wichtigkeit der vorliegenden frage geboten, auf besagten vortrag näher einzugehen und die dem resultat desselben entgegenstehenden bedenken offen auszusprechen. 'die zukunft des griechischen sprachunterrichts auf den gymnasien' lautet das thema; am schlusse faszt der verfasser seine erörterungen in dem satze zusammen: ich schliesze mit dem freundlichen ausblick in die zukunft, wo es uns gestattet sein wird, mit unseren knaben und jünglingen den rückzug der zehntausend, die freiheitskämpfe der Griechen, die irrfahrten des Odysseus, den zorn des Achill und die klagen der Antigone in unserem geliebten deutsch zu lesen. dann werden sie vielleicht auch zeit gewinnen und die neigung verspüren, den chören des Aeschylus zu lauschen und im Phädon zu lernen, wie ein weiser heiteren blicks dem nahen tode entgegensieht; und sie werden ein vollgegründetes

schädige die ideale geistesrichtung, gewöhne an ein denken mit bloszen worten ohne klare und deutliche vorstellungen, und was dergleichen abenteuerlichkeiten mehr sind.

recht haben mit unserem lieblingsdichter, der nicht griechisch verstand und doch ein heros griechischer schönheit geworden ist, freudig zu rufen: die sonne Homers, siehe sie lächelt auch uns!

Es soll also, das ist der wunsch und die hoffnung des redners, in zukunft an den gymnasien nicht mehr griechische sprache, sondern nur griechische litteratur getrieben werden, und zwar so, dasz diesem unterricht gute übersetzungen zu grunde liegen; es sei ein irrtum, heiszt es, zu glauben, dasz die jugend in die gedankenwelt der Griechen nicht auch ohne deren sprache eingeführt werden könne, und dasz letztere schon an sich um ihrer hohen vollkommenheit willen gelehrt und als zuchtmittel für den jugendlichen geist schulmännisch verwertet werden müsse. der in diesen worten ausgesprochene gedanke würde, falls er zur wirklichkeit werden sollte, eine so einschneidende wirkung für unsere gymnasien haben, dasz es der mühe lohnt, die gründe, durch die er empfohlen wird, eingehend zu prüfen, zumal auch Paulsen in seiner geschichte des gelehrten unterrichts in Deutschland zum teil aus ähnlichen erwägungen zu demselben schlusse gelangt (s. 777).

Der erste grund, den B. anführt, ist ein historischer; der griechische sprachunterricht, sagt er, habe offenbar an umfang und wirkung seit 50 jahren sehr verloren; damals seien auch Euripides und Aeschylus, Platos Phädon, sowie komödien des Aristophanes gelesen worden, heute sei die dramatische lectüre auf Sophokles beschränkt, an den Phädon und die reden des Thucydides wage sich kein lehrer mehr. es ist eigentümlich, dasz eine andere schrift, die sich mit der frage des griechischen unterrichts beschäftigt (Hecht, worin besteht die hauptgefahr für das humanistische gymnasium, und wie läszt sich derselben wirksam begegnen? Gumbinnen 1890), zu dem resultate gelangt: die historische betrachtung führt zu dem ergebnis, dasz das griechische in den schulen ungefähr seit der mitte des achtzehnten jahrhunderts bis auf unsere zeit entgegengesetzt dem lateinischen sich in aufsteigender richtung fortentwickelt hat. auf welcher seite ist hier die wahrheit?

Allerdings wurde, woran B. erinnert, durch circularverfügung vom 11 april 1825 die am gymnasium zu Danzig sich findende einrichtung, dasz die schüler der drei oberen classen angehalten wurden, griechische und lateinische schriftsteller für sich privatim nach einem festen plan zu lesen, auch den übrigen gymnasien zur nachahmung empfohlen, und es finden sich angaben, nach denen in den ersten decennien dieses jahrhunderts die griechische lectüre eine weit ausgedehntere war als jetzt. so wurde in Frankfurt a. O. im jahre 1820 in prima Plutarch, Isocrates, Thucydides, Demosthenes, von Plato auszer kleineren dialogen der Phädon, Homer, Hesiod, die Bukoliker, Euripides, Sophokles, Aristophanes, Aeschylus und Pindar gelesen (Paulsen s. 577), aber wohl gemerkt, der griechische unterricht erstreckte sich über einen zeitraum von $8^1/_2$ jahren, in den letzten $4^1/_2$ jahren mit 8 stunden! auch am Friedericianum in Königs-

berg wurde Euripides, Lucian, eine grosze zahl Platonischer dialoge, unter anderen die ganze republik, gelesen. das sind freilich leistungen, die manchen candidaten der philologie neidisch machen könnten; aber so gieng es auch nicht überall her. in Wittenberg z. b. beschränkte sich zu derselben zeit die griechische lectüre in prima auf Platos apologie und Gorgias, die Ilias und Sophokles, privatim kam noch einiges aus den tragikern, Plutarch und Demosthenes hinzu. überhaupt musz man bei beurteilung jener zeit zwischen schul- und privatlectüre unterscheiden. hier kann nur die erstere in betracht kommen, da die letztere nicht nur im griechischen, sondern in allen sprachen, die deutsche nicht ausgeschlossen, zurückgetreten bzw. geschwunden ist. vor mir liegen die alten programme des Gumbinner gymnasiums, mit dem jahre 1823 beginnend; in den ersten fehlt noch die angabe der lehrpensa, indessen ist aus den mitteilungen über die öffentliche prüfung zu ersehen, dasz bei 7 wöchentlichen lehrstunden in den classen I—III, 8 stunden in IV, in prima Thucydides, Sophokles, Isocrates und Platos republik, in secunda die Ilias gelesen wurde. vom jahre 1829 an werden die lehrpläne veröffentlicht; da finden sich als schriftsteller der prima dieselben angegeben, die wir jetzt lesen, einmal statt des Sophokles die Alcestis und die Phoenissen des Euripides, ein andermal die beiden Iphigenien, von Plato wird angeführt Laches, Charmides, Menexenus, das programm von 1835 führt Herodot buch 5 und 6, den Philoctet des Sophokles und die cursorische lectüre von Ilias buch 13 und 14 auf, sicher kein groszes pensum für ein schuljahr; im jahre 1841, also gerade vor 50 jahren, wurde in prima Thucydides buch 6 und 7, Sophokles Ajax, Euripides Medea zur hälfte, in secunda Xenoph. Cyrop. buch 1 bis 3, cap. 2, Homer Odyss. buch 5—8, Ilias buch 6—9 gelesen.

Interessant sind auch die berichte über die lectüre, welche die abiturienten einzureichen hatten, sie erstrecken sich über lateinisch, griechisch, französisch und deutsch. aus dem jahre 1836 finden sich folgende angaben über die griechische schullectüre: 7 bücher der Odyssee, 14 bücher der Ilias, Philoctet und Electra des Sophokles, 2 bücher der Anabasis, 2 bücher der Cyropädie, 2 bücher der Memorabilien, 2 bücher des Herodot, Demosthenes de corona, etwas aus Arrian; hier fehlen z. b. Plato und Thucydides ganz. im jahre 1837 auszer dem eben angeführten: Sophokles Ajax und Platos republik buch 1—3. im jahre 1838 berichtet der kürzlich verstorbene Ferdinand Gregorovius, dasz seine griechische schullectüre bestanden habe in einigen büchern der Anabasis, Cyropädie, Memorabilien, einem buch des Herodot, drei büchern der Platonischen republik, dem Ajax des Sophokles, der Odyssee und der Ilias. ich habe mich ferner nach den abiturientenarbeiten jener zeit umgethan; im jahre 1834 waren freilich 40 verse aus dem ersten chorlied des Philoctet zur schriftlichen übersetzung gestellt, dagegen 1836 eine stelle aus Platos apologie, ebenso 1837, und im jahre 1839 aus Xenophons Hiero. der lehrplan jener jahre weist also nur unerhebliche abwei-

chungen von dem heutigen auf, und diese scheinen nicht sowohl auf eine verschiedene fähigkeit der schüler als auf eine verschiedenheit des geschmacks der lehrer zurückgeführt werden zu müssen. die privatlectüre bietet, wie schon bemerkt, allerdings ein anderes bild. so führt der abiturient des jahres 1836 mehrere bücher aus Xenophon, 4 bücher aus Herodot, eine rede des Aeschines, 2 vitae des Plutarch, den Kriton des Plato und eine grosze zahl Lucianischer dialoge an, Gregorovius hat nach seiner angabe auszer Xenophon und Herodot auch die olynthischen reden des Demosthenes, Plutarchs Lycurg, die meisten oden des Anacreon und das scutum Heraclis des Hesiod gelesen. aber solcher überschusz an privatlectüre findet sich in noch gröszerem masze im lateinischen; hier sind Phaedrus, Martial, Vergil, Terenz, die fasten und sogar die ars amandi des Ovid, Eutrop, Justin, Florus, Curtius, 10 bücher des Livius, Tacitus, 8 verschiedene schriften des Cicero, Plinius, Sallust, Sueton, endlich auch die vita infelicis illius hominis nomine Robinsonis junioris notissimi in latinam linguam ornate translata aufgeführt, und wenn man weiter umfangreiche angaben über die französische schul- und privatlectüre liest, sowie eine unendliche reihe deutscher litteraturproducte, an der spitze 'Schillers sämtliche werke mit geringen ausnahmen', so wird man sicher nicht behaupten können, dasz nur der griechische unterricht oder dieser mehr als andere fächer seit jener zeit an umfang verloren habe; ja, es scheint vielmehr, als ob die differenz gerade im griechischen minder auffällig ist, als in den übrigen sprachen, und wenn damals einzelne schulanstalten bedeutend gröszere erfolge aufwiesen, so erklärt sich das daraus, dasz damals dem griechischen eine bedeutend gröszere stundenzahl zugewiesen war, und dasz die directoren sich einer gröszeren freiheit in der inneren leitung ihrer schulen erfreuten; denn letzterem umstande ist es sicher zuzuschreiben, dasz unter dem directorat eines mannes, wie Poppo, das Frankfurter gymnasium im griechischen so excellieren konnte. es wurde nach dem jahre 1833, sagt Paulsen s. 578, dort peinlich empfunden, dasz der griechische unterricht durch ministerialrescripte und die neue prüfungsordnung beschränkt wurde.

Aber es kommt im ganzen weniger auf die quantität der lectüre an, als auf ihre qualität, d. h. darauf, wie die schüler im stande sind, die ihnen vorgelegten schriftsteller zu verarbeiten. ich gebe es B. ohne weiteres zu, dasz für unseren primaner das verständnis der dramatischen chöre, der Thucydideischen reden aus eigener kraft zu schwer ist, während einst die abiturienten des Fridericianums in Königsberg schriftlich einen chor des Sophokles oder Euripides in freien deutschen versen übersetzten. ist darum aber der schlusz gerechtfertigt, dasz der ganze unterricht wertlos sei? denkt man daran, den mathematischen unterricht zu beseitigen, weil die integralrechnung im gymnasium nicht betrieben werden kann? sagt doch F. A. Wolf selbst in seiner gutachtlichen äuszerung über die unterrichtsverfassung der gymnasien im jahre 1816 (Arnoldt I 275):

'ich möchte glauben, dasz in den meisten lehrobjecten die forderungen an ein gewöhnliches gymnasium weniger hoch gestellt sein sollten, sie könnten dennoch für die meisten noch hoch genug sein. selten wird z. b. ein auch guter schüler die schweren teile griechischer dramen wirklich zu wahrem, eigenem verständnis sich deutlich machen können, da sehr selten lehrer, wie sie sind und wohl sein werden, es können, ja die meisten nicht in einem etwas schweren prosaiker ein paar seiten ohne lexicon verstehen mögen.' so schrieb Wolf in der zeit, da das griechische auf dem gymnasium in seiner höchsten blüte stand; und allerdings gehören die chorpartien in den dramen zu den schwierigsten aufgaben schon aus textkritischen gründen. der ganze Phädon mag auch wohl nicht mehr bewältigt werden, aber dafür habe ich z. b. als primaner im jahre 1871 den ganzen Phädrus gelesen, auch keine leichte lectüre, und noch erinnere ich mich dieser stunden mit groszem vergnügen; ebenso wenig sind wir damals den reden des Thucydides aus dem wege gegangen, und auch heute geschieht das nicht, die leichenrede des Perikles wird vielfach gelesen. und wenn heutzutage, wie B. sagt, von den dramatikern nur noch Sophokles in betracht kommt, so ist diese an sich richtige thatsache nicht dadurch zu erklären, dasz der Euripides jetzt zu schwer erscheint, sondern weil man aus ästhetischen gründen und mit recht jenem dichter den vorzug gibt: denn Euripides ist leichter als Sophokles.

Ferner, wenn man von dem beschränkten umfang der griechischen schullectüre spricht, wie steht es denn in dieser beziehung mit dem lateinischen? diesem fache sind von VI bis III[a] wöchentlich 9 stunden zugewiesen, durch II und I setzt es sich mit 8 stunden fort; es müste bei diesem so viel energischeren betriebe doch auch erwartet werden, dasz es in der lectüre einen wesentlich gröszeren umfang zeige als das griechische. machen wir die probe! im schuljahr 1889/90 wurde am königlichen gymnasium in Danzig nach ausweis des programms gelesen in

prima (ostern):

lateinisch	griechisch
Tacitus Annalen 1 und 2 (mit auswahl)	Demosthenes 1 und 2 Philippische rede; περὶ εἰρήνης
Cicero de oratore 1	Plato Kriton, Euthyphron
Horaz oden, episteln, satiren, eine epode.	Sophokles Oedipus Rex
	4 bücher der Ilias.

prima (michaelis):

Tacitus Agricola, Annalen I (auswahl)	Plato Euthyphro, apologie
	Sophokles Ajax
Cicero pro Murena	von der Ilias 4 bücher ganz, 2 bücher mit auswahl.
Horaz oden, epoden, satiren, episteln.	

Man wird nicht behaupten können, dasz sich hier ein erhebliches übergewicht auf seiten des lateinischen zeigt, und dasselbe verhältnis weisen im ganzen alle gymnasialprogramme der letzten jahre auf. ich greife noch einige heraus, die mir gerade zur hand sind. das programm des Königsberger Friedrichs-Collegiums von 1890 weist an altsprachlicher lectüre auf:

in oberprima:

lateinisch	griechisch
Tacitus dialog. de orat., Germania	Demosth. Philipp. I, olynth. I und III
Cicero Tusc. I, de orat. I	Plato Protagoras
Horaz oden, episteln, satiren.	Sophokles Oedip. Rex und Ajax
	Ilias buch 16 und die folgenden.

in unterprima:

Cicero pro Mil. und de imper.	Plato apologie
Tacitus Annalen I und abschnitte aus II	Thucydides buch 6
Horaz oden usw.	Sophokles Antigone
	9 bücher der Ilias.

Städtisches gymnasium zu Danzig
programm 1890.

prima (ostern):

lateinisch	griechisch
Tacitus Annalen I und Germania	Demosth. Philipp. I und II und περὶ εἰρήνης
Cicero de orat.	Plato apologie
Horaz oden und episteln.	Sophokles Philoctet
	5 bücher der Ilias.

prima (michaelis):

Tacitus Germania und Agricola	Demosth. olynth. reden
Cicero Somnium Scipionis, de orat. 1 und 3	Plato Protagoras
Laelius (cursorisch)	Sophokles Antigone
Horaz oden usw.	6 bücher der Ilias.

Ritterakademie zu Brandenburg a. H.
programm 1891.

prima:

Cicero de off. 1 und 3 und zwei kleinere reden	Plato Protagoras
Tacitus Annalen I und II, dialog. de orat.	Thucydides buch 6
Horaz oden usw.	Sophokles Oedip. Rex und Electra
	Ilias buch 1—12 zum teil privatim.

Mit einzelnen modificationen wird sich das hier gegebene bild überall wiederholen und den beweis liefern, dasz die griechische lectüre nicht so wesentlich an umfang hinter der lateinischen zurücksteht, dasz man gegen jene einen vorwurf erheben könnte, der diese nicht auch träfe; vielmehr, wenn wir von Nepos und Caesar absehen, welche die lateinische lectüre erst anbahnen, entsprechen sich ungefähr:

Ciceros reden und die des Demosthenes,
Ciceros rhetorische und philosophische schriften und Plato,
Livius, Tacitus, Sallust und Herodot, Xenophon, Thucydides,
Vergil (und Ovid) und Odyssee und Ilias,
Horaz und Sophokles;

und wenn auch von lateinischer prosa mehr gelesen wird, als von griechischer, so wird diese differenz doch reichlich ausgeglichen durch das plus, das die Homerlectüre vor der des Vergil und der sehr fragmentarischen des Ovid aufweist; wenn ferner wir den Horaz dem Sophokles gegenüberstellen, wird jeder zugeben, dasz wir ersterem eine grosze ehre anthun.

Übrigens ist es nicht unwichtig, auch darauf hinzuweisen, dasz in prima alle zwei wochen eine schriftliche übersetzung aus dem griechischen angefertigt wird, also in zwei jahren deren ungefähr 40, zu denen die stoffe den verschiedensten schriftstellern entnommen werden; so berichtet z. b. das programm des Kneiphöfschen gymnasiums in Königsberg 1891: 'zum extemporieren in prima wurden stellen vorgelegt aus Xenophons Anabasis und Hellenica, aus Platons Kriton, apologie, symposion, aus Herodot; im anschlusz an diese lectüre mitteilungen aus der litteraturgeschichte'; ich selbst greife bei diesen übungen und dem an die durchnahme der arbeiten sich schlieszenden mündlichen extemporieren häufig zum Thucydides, Plato, Demosthenes, bisweilen auch zum Euripides und Aeschylus, und dies die kenntnis griechischer litteratur fördernde verfahren wird sich überall finden, ohne dasz dessen in den programmen ausdrücklich erwähnung gethan wird.

So viel über den umfang der griechischen schullectüre. aber es kommt vielleicht, wie schon bemerkt, mehr auf die art, wie sie betrieben wird, an, als auf das quantum, und hier behauptet B., dasz die wirkung und der erfolg des griechischen unterrichts überhaupt nicht im richtigen verhältnis stehe zu der aufgewandten zeit und mühe, da das ziel desselben auch nicht annähernd erreicht werde; ohne übersetzung werde nicht einmal Homer gelesen, ja, manche lehrer billigten selbst die benutzung von versionen. wenn wir das zugeben müsten, so frage ich wieder: liegt die sache im lateinischen anders? hat nicht der herliche 'Freund' seine verdienstvollen arbeiten ebenso auf die lateinischen wie auf die griechischen schulschriftsteller ausgedehnt? ist es denn glaubhaft, dasz Vergil und Horaz weniger mit versionen präpariert wird, als Homer und Sophokles? nein, dieser gebrauch liegt nicht in dem mangelnden können der

schüler begründet, sondern in der natürlichen trägheit, die sich stets unter der jugend regen und nach erleichterung streben wird. wird doch von vielen ein 'schlüssel' nicht nur zu den schönheiten des Homer benutzt, sondern selbst schon zu den schönheiten der französischen sätze in der Plötzschen grammatik, und dasz auch da, wo Shakespeare gelesen wird, wie z. b. in der prima des königlichen gymnasiums in Danzig, es ohne ein medium, sei es ein Schlegel-Tieck oder ein anderes, nicht abgeht, ist mir nicht zweifelhaft. wenn ferner B. — mit vollem recht — die unsicheren kenntnisse in der griechischen grammatik hervorhebt und sagt: 'besonders seit einführung des neuen lehrplans von 1882, durch welchen dem griechischen unterricht 80 lehrstunden entzogen sind, und das hauptgewicht auf die lectüre gelegt ist, hören die klagen über die unsicherheit der schüler gerade der höheren classen und über ihre gleichgiltigkeit gegen die grammatischen formen nicht mehr auf', so frage ich wieder, ist das im lateinischen so viel anders? in den verhandlungen der elften directorenconferenz Ost- und Westpreuszens 1886 wird s. 129 von der unsicherheit und zum teil bodenlosigkeit des grammatischen wissens im lateinischen gesprochen, und man lese nur daselbst s. 131, was director Kretschmann über den gegenwärtigen zustand dieses lehrfaches und seine erfolge sagt! in allen classen werden die anforderungen ermäszigt, das abiturientenscriptum wird mit äuszerster vorsicht zusammengestellt, und doch entsprechen die arbeiten so oft nicht der nicht minder vorsichtig ausgedrückten forderung, von fehlern, welche eine grobe grammatische unsicherheit zeigen und von Germanismen im wesentlichen frei zu sein und den anfang stilistischer gewandtheit erkennen zu lassen. ich glaube, dasz das, was B. s. 5 vom griechischen unterricht sagt, sich im groszen und ganzen auch auf den lateinischen anwenden läszt, zumal beide sprachen jetzt einen gleichen verlust erfahren haben; denn wenn mit der griechischen übersetzungsarbeit in obersecunda 'der letzte wall eingerissen ist, welcher dem grammatischen wissen noch einigen schutz gewährte', so hat das lateinische zu gleicher zeit das schon lange unterspülte bollwerk des aufsatzes dahingeben müssen. also verluste auf beiden seiten; betrachten wir dem gegenüber, was beiden fächern geblieben ist. das latein ist von seiner höhe heruntergestiegen; es soll nicht mehr auf den schulen, wie einst, geschrieben und gesprochen werden, man hält diese ausdehnung seines betriebes für zu grosz, und demgemäsz wird es voraussichtlich bei der zu erwartenden reform auch an stundenzahl verlieren. welche wirkung kann es dann noch ausüben? meines erachtens kann noch eine dreifache in frage kommen: man betreibt es weiter als wichtiges geistiges erziehungsmittel, das immer noch, wenn auch in seinem ziel wesentlich eingeschränkt, seines logischen wertes wegen unentbehrlich bleibt; man lehrt es zweitens, um das verständnis lateinischer schriftsteller zu erzielen, oder drittens, um anderer praktischer zwecke willen, die auszerhalb der schule liegen.

Den letzten punkt hebt B. besonders in seinem vortrag hervor. die lateinischen sprachkenntnisse, sagt er, werden noch immer gebraucht und deshalb geschätzt, ein satz, der allerdings keines weiteren beweises bedarf; der jurist, theologe, mediciner und naturforscher kann diese sprache nicht oder nur schwer entbehren, sie erleichtert nicht unwesentlich das erlernen und das studium der romanischen sprachen, und in vielen anderen fächern noch begegnen uns mehr oder weniger zahlreiche spuren derselben.

Ebenso wenig kann ihre erstgenannte wirkung verkannt werden, ich wenigstens wäre der letzte, der ihre erziehliche kraft leugnen wollte, die schulung des denkens, die sie gewährt, ihre bedeutung für entwicklung und übung des verstandes, kurz das, was man gewöhnlich ihre formale seite nennt; dieselbe wird und musz von heilsamem einflusz auf den jugendlichen geist bleiben, auch wenn das endziel nicht mehr so weit gesteckt ist wie früher, auch wenn eine fertigkeit in der freien anwendung des lateinischen nicht mehr erstrebt wird.

Wie steht es nun mit dem zweiten punkt, der lateinischen lectüre? ist diese auch um ihrer selbst willen so wichtig und unersetzlich, dasz sie ohne groszen schaden nicht entbehrt werden könnte, oder ist sie vielmehr nur ein mittel zum zweck, d. h. dem zweck, die eben angeführten ziele der logischen verstandesbildung und der praktischen verwertung sicherer und vollständiger zu erreichen? ich hoffe nicht misverstanden zu werden; es liegt mir durchaus fern, der römischen litteratur ihren wertvollen gehalt abzusprechen, zu bestreiten, dasz ein Livius und Tacitus, ein Cicero, Vergil und Horaz auch als bildungselemente vortreffliche dienste geleistet haben und leisten können, sind sie doch das entzücken ganzer jahrhunderte gewesen; ich meine nur, da es sich jetzt darum handelt, in dem höheren unterricht beschränkung zu üben, auszuscheiden oder zurücktreten zu lassen, was entbehrlich erscheint, und so zu sagen jeden luxus zu vermeiden, ist es jetzt noch gestattet, einer lectüre gröszeren raum zu gewähren, die inhaltlich nicht den ersten rang einnimmt, einer litteratur, die in den meisten zweigen hinter der anderer nationen zurücksteht, ja, bei der manche blüten, die auf anderem boden sich herlich entfaltet haben, verkümmert oder ganz verschwunden sind: ich glaube, so schön und eigenartig auch manche erzeugnisse des römischen geistes sind, sie können unter den heutigen verhältnissen nicht den anspruch erheben, um ihrer selbst willen als wichtige, unentbehrliche factoren in den gymnasialunterricht aufgenommen zu werden, sondern müssen sich mit einer dienenden stellung begnügen, in der sie noch immer reiche gelegenheit haben werden, dem ihnen innewohnenden werte entsprechend den geist unserer jugend auch durch ideen zu befruchten.

In welcher lage befindet sich dem gegenüber der griechische sprachunterricht?

Wenn in der lateinischen s p r a c h e ein hervorragendes bildungs-

und erziehungsmittel zu erblicken ist, und wenn dasselbe auf unseren gymnasien anwendung findet und finden musz, so wäre es gleichfalls ein 'luxus', noch eine zweite sprache zu diesem behufe einzuführen; es ergibt sich vielmehr von selbst, dasz alle anderen sprachen, also auch das griechische, diesem zwecke nicht, oder doch nur in untergeordneter weise zu dienen haben; und ohne mich weiter auf die frage einzulassen, ob die griechische sprache als solche einen geringeren bildungswert als die lateinische hat oder nicht, gebe ich ohne weiteres zu, dasz, wenn sie auf unseren schulen beibehalten wird, dieser gesichtspunkt nicht der maszgebende sein darf. ich gebe B. ferner zu, dasz die praktischen gründe für den unterricht im lateinischen für das griechische nicht, wenigstens in solchem masze nicht zutreffend sind, um es unentbehrlich erscheinen zu lassen. doch sehe ich mich hier zu einer anderen bemerkung veranlaszt. 'um das classenziel zu erreichen, welches genügende sicherheit in der formenlehre und später in der syntax verlangt, sagt B., sind wir gezwungen, einen groszen teil der zeit, zumal in den tertien, lediglich formalen übungen zu opfern; und ist diese plackerei mit den formen eine angemessene übung der geisteskräfte oder ein mittel, sie zu erproben?' ich glaube nun zunächst wieder, dasz es kein groszer unterschied in bezug auf geisteserziehung ist, ob ein knabe mensa declinieren lernt oder νίκη, quis oder τίς, ob ihm lateinische oder griechische zahlen beigebracht werden, ob ihm die formen von laudo oder von λύω in succum et sanguinem übergehen, ebenso könnte ich den schönen Ostermannschen sätzen, zumal denen für sexta, nicht mehr geschmack abgewinnen als denen des Wesener; diese exercitien sind eben die unvermeidliche zugabe bei der erlernung jeder fremden sprache, sie gleichen gewissermaszen den bewegungen und übungen, die mit einem rekruten vorgenommen werden, die diesem selbst wie manchem zuschauer unangenehm und unverständlich erscheinen werden, ohne die er aber doch nicht militärisch ausgebildet werden kann. soll also griechisch gelernt werden, so musz auch decliniert und conjugiert werden, aber freilich mit einer meines erachtens wichtigen einschränkung. wie oben gesagt, soll die griechische sprache nicht formalen und unmittelbar praktischen zwecken dienen; für sie bleibt als ihre domäne, ihre provincia, das dritte gebiet übrig, die litteratur; während beim lateinischen das formale und das nützliche den ausschlag geben und die gestaltung des unterrichts bedingen musz, ist es hier der inhalt; das was dort dominiert, musz sich hier unterordnen, was dort dient, musz hier herschen. daraus ergibt sich, dasz die übungen in formen und syntax der griechischen sprache nicht über diese grenze hinausgehen dürfen; und das fürchte ich, ist heute noch der fall. ich halte es bei der heutigen lage der dinge, d. h. bei den vielseitigen anforderungen, die heute an das gymnasium gestellt werden, nicht für durchaus notwendig, dasz griechische formen mit derselben präcision eingeübt werden, wie lateinische, dasz unsere schüler jene mit derselben sicherheit bilden lernen wie diese, dasz

in den tertien allwöchentlich, zwei jahre hindurch, formenextemporalien geschrieben werden, und diese übungen sich auch noch bis in die secunda hinein fortsetzen. behält man die verschiedene stellung und aufgabe, die, wie oben auseinandergesetzt, beiden sprachen zufällt, im auge, so ergibt sich schon für den griechischen anfangsunterricht eine andere forderung: nicht die deutsche form in griechische laute zu kleiden, musz das ziel sein, sondern die griechische form behufs des verständnisses richtig zu erkennen, der unterricht musz weniger vom deutschen wort und satz, als vom griechischen ausgehen, nicht von 'er ist erzogen worden', sondern von πεπαίδευται; es genügt, wenn der schüler πεφύλαχθε als zweite person plur. perf. pass. erkennt, er braucht nicht die bildungsgesetze zu beherschen, die in dieser form zur anwendung gekommen sind. wenn wir diesen weg beschreiten, kann aus unseren lehrplänen viel fortfallen, manche ausnahme und einzelheit, auf die jetzt der knabe mit peinlichster sorgfalt achten musz, weil es darauf ankommt, möglichst fehlerfreie extemporalien zu erzielen, die er aber dem endzweck des ganzen unterrichts zufolge vorkommenden falls bei der lectüre selbst lernen kann, und dann wird diese früher und wirksamer als jetzt in den vordergrund treten. ich musz es mir hier versagen, auf einzelheiten einzugehen, aber ich glaube, dasz dies der weg ist, den der griechische unterricht einzuschlagen hat, um das, was von ihm zu fordern ist, kenntnis der schriftsteller, schneller und umfangreicher zu bewirken. ich begrüsze es daher als eine verbesserung des bestehenden zustandes und der bisher herschenden praxis, dasz die grammatische prüfungsarbeit in obersecunda fortgefallen ist; mit ihr werden auch die grammatischen classenextemporalien zum groszen teil schwinden und übersetzungen aus dem griechischen platz machen.

Also noch einmal: wenn die römische litteratur einen höheren wert besäsze, besonders wenn ihre poesie der griechischen gleichkäme, würde ich ohne bedenken dem fortfall des griechischen zustimmen; da die griechische litteratur aber unzweifelhaft höher im range steht, da sie für eine ganze reihe sprachlicher erzeugnisse die besten, einfachsten, kurz die classischsten muster bietet, deshalb musz die griechische sprache dem gymnasium erhalten bleiben.

Aber warum die sprache? warum nicht allein der inhalt ohne die ursprüngliche form? ich komme jetzt zu dem wichtigsten punkte des vorliegenden vortrags, zu der forderung, die griechische litteratur dem gymnasium zu belassen, aber im deutschen gewande, in übersetzungen, und demgemäsz den griechischen sprachunterricht ganz aufzugeben. ich stehe diesem vorschlage durchaus ablehnend, ja feindlich gegenüber. denn erstens, es ist nicht richtig, dasz unsere schüler im griechischen von dem gesteckten ziel so weit entfernt bleiben. ich habe diesen punkt schon oben berührt. wenn sie fähig werden bei einem unterricht, der erst in tertia beginnt, zu einem verständnis des grösten epikers, dramatikers, historikers, redners

und philosophen der Griechen zu gelangen, wenn sie den grösten teil der griechischen nationalepen, zwei dramen des Sophokles, mehrere bücher aus historischen werken, einige reden des Demosthenes und dialoge Platos im urtext gelesen und verstanden haben, dann kann man diesem lehrfach einen ausreichenden erfolg nicht absprechen. und dasz ein genügendes verständnis vorhanden, ist gleichfalls nicht zu bestreiten; wir erreichen es doch, dasz der Homer schlieszlich mit leidlicher fertigkeit gelesen wird, dasz der primaner, allerdings nach eingehender besprechung und vielfacher hilfe, im stande ist, eine Demosthenische rede, ein Sophokleisches drama glatt und in erträglichem, zum teil selbst gewandtem deutsch zu übertragen, dasz er, den griechischen text vor augen, rechenschaft über den gedankengang einer schrift ablegen und über das gelesene sich in oft recht wohlgelungenen aufsätzen schriftlich äuszern kann; wir sehen doch an den regelmäszigen schriftlichen übungen und an der prüfungsarbeit, dasz er nicht zu hoch gespannten anforderungen genügt, ja besser genügt als in anderen lehrfächern. warum wollen wir denn das schwerste gerade im griechischen von ihm verlangen und unzufrieden sein, wenn er es nicht leistet? ich glaube vielmehr, dasz das griechische heute derjenige lehrgegenstand unserer oberen classen ist, der lehrern und schülern die meiste freude macht, nicht allein des herlichen stoffes wegen, sondern weil beide teile merken, dasz sie leisten können, was man von ihnen fordert.

Aber freilich, ich gebe es zu, es kostet arbeit und mühe auf beiden seiten, bis man so weit gelangt, bis der lehrer in untersecunda seine neuen zöglinge an die Homerischen formen gewöhnt hat, bis eine griechische tragödie zur zufriedenheit durchgearbeitet ist, und diese arbeit möchte B. gern der schule und dem schüler ersparen. warum nicht übersetzungen, die den kern der sache enthalten ohne die bittere schale? wenn es doch nur auf den inhalt ankommt, warum dann noch die beschwerliche form beibehalten? 'einer guten deutschen übersetzung, sagt B., wohnt der anheimelnde, seelenwebende zauber der muttersprache inne, und hierzu gesellen sich die groszen und offen zu tage liegenden vorteile: an stelle einer langsam und stückweise vordringenden und dadurch das interesse abschwächenden schanzarbeit und maulwurfswühlerei in fremdem idiom — ein freieres ausschreiten, ein weiteres ausschauen und was, zumal bei dichtungen, sehr wünschenswert ist, ein leichter, ungestörter genusz des ganzen, vollends nun die grosze ersparung an zeit, welche fortan für andere, ungleich nötigere aufgaben ausgenützt werden kann.' dies sind im wesentlichen die gründe, die ich oben als blendende bezeichnete, und die besonders für laien recht viel verlockendes und bestechendes haben werden. um so notwendiger wird es sein, sie auf ihre innere wahrheit zu prüfen.

Ich erinnere noch einmal, dasz alles, was hier gegen den griechischen unterricht vorgebracht wird, sich mit demselben recht auf alle fremden sprachen, insofern sie in den bereich der höheren schule

fallen, anwenden läszt, mag es nun Horaz, Molière oder Shakespeare sein, immer wird sich auf unseren schulen derselbe vorgang eines langsamen und stückweise erfolgenden vordringens wiederholen, immer wieder wird man sagen können: wie viel schneller, müheloser, genuszreicher müste eine deutsche übersetzung zum ziele führen, wie viel zeit würde eine solche ersparen! ja, und wie steht es mit der lectüre unserer eigenen deutschen classiker? ist hier kein stückwerk zu finden? man frage nur die lehrer, die ein drama mit untersecundanern oder gar mit obertertianern lesen! man versuche es nur einmal, die Iphigenie oder gar den Tasso den primanern zu einigem verständnis zu bringen!

Und doch macht man jene einwendung nicht, und doch hält man principiell, nicht nur aus praktischen gründen, an der anwendung fremder sprachen im höheren unterrichtswesen fest, und doch beschränkt man sich bei keiner derselben auf eine leicht und spielend zu bewältigende lectüre, sondern mutet der jugend das wenn auch langsame verständnis der schwierigsten schriftsteller zu! diese thatsache beruht auf zwei gründen, und diese sind es, die ich B. entgegen halten musz, selbst auf die gefahr hin, sie als alte, aber unbewiesene schlagwörter bezeichnen zu hören. er selbst sieht voraus, dasz ihm der einwand werde gemacht werden: 'übersetzungen können niemals das original ersetzen', und er selbst gibt zu: 'allerdings nicht ganz; aber bei dem mühsamen ringen des schülers mit dem fremden idiom geht noch viel mehr von dem wertvollen inhalt verloren.' es wird das beste sein, nicht abgegriffene phrasen und theoretische gründe ins feld zu führen, sondern einen praktischen versuch zu machen. nehmen wir eine stelle aus der Ilias, z. b. die berühmten verse I 528—530:

ἦ, καὶ κυανέῃσιν ἐπ' ὀφρύσι νεῦσε Κρονίων·
ἀμβρόσιαι δ' ἄρα χαῖται ἐπερρώσαντο ἄνακτος
κρατὸς ἀπ' ἀθανάτοιο· μέγαν δ' ἐλέλιξεν Ὄλυμπον.

diese lauten bei Voss:

Also sprach und winkte mit schwärzlichen brauen Kronion,
und die ambrosischen locken des königs wallten ihm vorwärts
von dem unsterblichen haupt; es erbebten die höhn des Olympos.

hier fehlt in dem ersten verse die in ἐπινεύειν liegende vorstellung des zunickens, die andeutung des seelischen zusammenhanges zwischen dem gewährenden gott und der bittenden göttin; im zweiten ist ἄρα nicht berücksichtigt mit seiner eigentümlich verbindenden kraft: und da wallten —. die übersetzung ἐπερρώσαντο — wallten vorwärts ist ungenau, die richtung nach vorne ist im griechischen überhaupt nicht ausgedrückt, die deutschen worte sind sogar geeignet, eine falsche und unschöne vorstellung zu erwecken; nicht vorwärts fallen dem götterkönige die haare, sondern die leise bewegung teilt sich von dem haupte ihnen mit — ἐπεσείσθησαν erklärt der scholiast —, majestätisch und würdig bleibt die ganze haltung, aber (δέ) die geringe erschütterung der von dem unsterblichen

haupte herabflutenden locken genügt, 'um den groszen Olymp zu erschüttern', denn der ausdruck ist im griechischen transitiv, auch läszt die übersetzung μέγας aus. wie schwerfällig endlich beginnen die beiden letzten verse im deutschen mit dem ton- und begrifflosen 'und' und 'von' gegenüber dem volltönenden und vollwichtigen ἀμβρόσιαι und κρατός, wie ungeschickt ist der ausdruck: die locken des königs wallen ihm vorwärts!

Oder man nehme folgende stelle der Vossischen Odysseeübersetzung b. 5, 408—424:

Weh mir, nachdem das land mir hoffnungslosen zu schauen
Zeus gewährt und die wog' ich hindurcharbeitend besieget,
öffnet sich nirgends bahn aus des graulichen meeres gewässern.
auswärts starren gezackt meerklippen empor, und umher rollt
stürmisch die brandende flut, und glatt umläuft sie der felsen.
aber tief ist nahe das meer, und nimmer vermag ich
dort mit den füszen zu stehn und watend zu fliehn aus dem elend.
streb' ich durch, dann schmettert mich leicht an den zackigen meerfels
raffend die mächtige wog' und umsonst wird alles bemühn sein.
schwimm ich aber noch weiter herum, abhängiges ufer
irgendwo auszuspähn und sicheren busen des meeres,
ach dann sorg' ich, dasz wieder der ungestüm des orkanes
fern in des meers fischwimmelnde flut mich erseufzenden hinwirft,
oder ein meerscheusal aus der tiefe daher mir ein dämon
reizt, wie sie häufig ernährt die herscherin Amphitrite;
denn ich weisz, wie mir zürnt der gewaltige länderumstürmer.
während er solches erwog in des herzens geist und empfindung usw.

was soll sich der leser denken bei den worten: 'glatt umläuft sie der felsen, tief ist nahe das meer'? ist etwas von dem echten zauber der muttersprache enthalten in den ausdrücken: 'die woge hindurcharbeitend besiegen (Homer sagt διατμήξας), streb' ich durch (für das einfache ἐκβαίνοντα), abhängiges ufer, fern in das meer hinwerfen (φέρειν), mich erseufzenden (βαρέα στενάχοντα), jemandem etwas aus der tiefe daherreizen (ἐπισεύειν), häufig ernähren (πολλά), in des herzens geist und empfindung'? hört der schüler sein geliebtes deutsch wieder in versen wie: 'dieser gedank' erschien dem zweifelnden endlich der beste' (5, 474), oder: 'die freunde hemmten mich, andere anders woher, mit freundlichen worten'? was heiszt: 'sein herz erregte die herscherin Pallas Athene' (5, 427)? was ist 'ein meerpolyp, den einer hervor aus dem lager aufzog' (5, 431)? bedürfen keiner erklärung die ausdrücke 'der bestellende Argoswürger' (7, 84), umuferer (3, 55), länderumstürmer (5, 422), versteht es der schüler sofort, wenn Hermes 'bringer des heils', Apollo 'der treffer' genannt wird? man nehme das alles zusammen, und man wird zugeben müssen, dasz die Vossische übersetzung, so sehr sie auch ihres alten ruhmes würdig ist, vielfach den sinn und die schönheit des originals unklar und unvollkommen wiedergibt, dasz zu einem eingehenden verständnis derselben erklärungen nicht entbehrt werden können, und dasz die sprache vielfach eine so undeutsche ist, dasz von einer längeren benutzung die schädlichsten folgen für den deutschen stil befürchtet werden müsten. im griechischen unter-

richt bietet der griechische text das notwendige correctiv, vom lehrer wird auf eine verständliche, sinngemäsze und sprachlich correcte, wenn auch nicht immer poetische übersetzung gehalten. nun aber stelle man sich vor, dasz eine übertragung wie die Vossische monatelang die lectüre eines in der entwicklung stehenden schülers bildet, denn selbstverständlich soll doch auch ohne griechische sprache in der 'litteraturstunde' der Homer gründlich tractiert werden, man denke sich, dasz so schwerfällige wort- und satzverbindungen, so undeutsche wendungen und ausdrücke auf sein empfängliches gemüt wirken, und man wird sich der bangen frage nicht erwehren können, ob der schade nicht gröszer sein könnte als der vorteil, der vorteil nemlich, die herliche dichtung im fluge kennen zu lernen, ob der schüler sich nicht mit dem, was ihm unklar ist, dadurch abfindet, dasz er es kurz überschlägt und unbeachtet läszt, und ob er auf diese weise wohl eine genügende anschauung von der naturwahrheit, die oft gerade in den unscheinbarsten beiwörtern enthalten ist, von der prägnanz des ausdrucks, die so oft entzückt, von dem rhythmischen flusz der verse, kurz von alledem enthält, was wir die schönheit des dichters nennen. es ist etwas ganz anderes, den Voss zu lesen, wenn man das griechische original kennt; dann wird man seine freude daran haben, die liebgewordenen gestalten in deutschem gewande einherschreiten zu sehen, und wird sich gern in die arbeit des übersetzens mit ihrem kernigen, kräftigen ausdruck vertiefen, aber ich fürchte sehr, dasz denen, die nur aus der übersetzung den alten epiker kennen lernen wollen, seine sonne nur durch wolken scheinen wird, vielfach gehemmt, getrübt und verdunkelt, und dasz sie seine gefilde nicht in den frischen farben erblicken, mit denen die natur sich schmückt. ein Schiller vermochte freilich mit poetischem seherblick jene wolken zu durchdringen, aber das darf uns hier nicht irre machen.

Ich wähle eine andere probe. die chöre des Sophokles sind schwer, wie B. sagt, zu schwer, für den schüler, er musz sich redlich quälen, um sie zu verstehen, aber schlieszlich versteht er sie doch. nun nehme man einen solchen chor in der Donnerschen übersetzung, abstrahiere von allen griechischen vorkenntnissen und suche nur aus dem deutschen ein klares verständnis zu gewinnen! als beispiel diene die parodos des Oedipus Rex:

Liebliche stimme des Zeus, wie lautest du, kommend von Pythos'
goldreichem haus zur heitern burg
Thebä's? bangend erstarr' ich im geist und erzittre vor schrecken
heilschaffender, Delier, Päan!
ahnend erbebt mir das herz, was heute du,
oder in rollender jahr' umlaufe mir
künftig enthüllen wirst.
sag' es, der hoffnung tochter, der goldnen, himmlische stimme!

will man wirklich behaupten, dasz hier alles ohne weiteres klar ist, 'die liebliche stimme des Zeus, Pythos' goldreiches haus, die heitere burg, der heilschaffende Delier, Päan, der hoffnung tochter,

himmlische stimme'? sollten unserem schüler wirklich die worte aus der Antigone:

Strahl des Helios, schönstes licht,
das der siebenthorigen stadt
Thebas nimmer zuvor erschien!
du strahlst endlich, des goldnen tags
aufblick herlich herauf
über Dirkes fluten herüberwandelnd usw.

im einzelnen ohne commentar, und zwar ohne einen ziemlich eingehenden commentar verständlich sein? höchstens erhalten sie eine dunkle ahnung von dem ganzen gedanken. und wenn es auch kein schwer zu entzifferndes chorlied ist, sondern ein einfacher bericht, wie in den Persern des Aeschylus nach Droysens übersetzung (v. 353 ff.):

Anhub, o herrin, alles weh ein rächender,
erzürnter dämon, der woher auch je erschien.
denn ein hellenischer mann vom Athenäervolk
kam hin und sagte deinem sohne Xerxes an:
sobald die volle finsternis der nacht genaht,
nicht bleiben würden dann die Hellenen, würden schnell
an ihre ruder springen, andre andren wegs
in geheimer flucht zu retten ihres lebens heil —

müssen dem des griechischen unkundigen nicht jedenfalls fremdartig erscheinen worte wie: der woher auch je erschien (im griechischen steht kurz φανεὶς ποθεν), andre andern wegs (für ἄλλος ἄλλοσε), zu retten ihres lebens heil (für ὡς βίοτον ἐκσωσαίατο), spricht aus diesen versen das deutsche so unmittelbar zu ihm, wie etwa aus denen eines Schillerschen dramas, wird er nicht stets empfinden, dasz hier zwischen ihm und den lauten seiner muttersprache etwas fremdes steht?

Und ferner, ich meine ja nicht, dasz wir gar keine übersetzungen benutzen sollen; wir thun es doch jetzt schon, um den geistigen horizont unserer schüler zu erweitern; Lessings Laokoon veranlaszt die lectüre des Philoctet, Goethes Iphigenie die der Euripideischen, sowie der trilogie des Aeschylus, Schillers Braut von Messina nötigt zu einem vergleich mit dem König Oedipus, zu Geibels classischem liederbuch zu greifen, ist häufig anlasz, und so werden viele sachen ebenso in übersetzungen gelesen, wie Shakespeare, der im urtext von schülern gleichfalls nur stückweise und mühsam bewältigt werden kann; nur dagegen will ich verwahrung einlegen, dasz gerade das edelste aus allen fremden sprachen, die auf dem gymnasium getrieben werden, principiell unserer jugend nicht in seiner ursprünglichen schönheit zugänglich gemacht, dasz ihr die freude geraubt werden soll, gerade zu dem besten, was fremdsprachlicher unterricht nur bieten kann, durch eigene kraft zu gelangen.

Und das führt mich auf den zweiten grund, der mich auf diesem standpunkt verharren läszt, es ist ein allgemein pädagogischer. nehmen wir an, dasz auf den gymnasien nur übersetzungen griechischer schriftsteller gelesen werden sollen, wie wird sich diese art

der lectüre gestalten? vermutlich so, wie jetzt die deutsche in prima betrieben wird, nur noch eilender, cursorischer, flüchtiger; denn es soll doch viel gelesen werden, mehr als jetzt in den griechischen stunden, es müssen also von stunde zu stunde gröszere pensen aufgegeben werden. und nun frage man einmal die lehrer des deutschen in den oberen classen, wie sie mit der intensität der lectüre zufrieden sind, mit der art, wie die schüler das häusliche pensum absolvieren. der nächste zweck ist kenntnis des inhalts, ist diese vorhanden, musz man sich begnügen. wie viele gibt es nun in II[a] oder I, die noch für andere dinge augen haben, für die schönheit des ausdrucks, die wahl der beiwörter, die bedeutung der gleichnisse, den bau der verse! ich lese jetzt in prima Goethes Iphigenie; die erste scene des zweiten actes sollte zu hause gelesen werden; bei der besprechung zeigte es sich, dasz z. b. das ergreifend schöne wort des Orestes: 'o wär' ich, seinen saum ergreifend, ihm gefolgt!' kein einziger richtig verstanden, viel weniger von selbst bemerkt hatte; das herliche bild von der dunklen blume, um die ein leichter, bunter schmetterling gaukelt, war zweien oder dreien aufgefallen, warum gerade an der weiten see den beiden jugendfreunden die ahnung künftiger heldenthaten aufgeht, wurde erst in der stunde mühsam aufgefunden, auf welche weise der dichter ein bild von der umnachteten seele des Orest gibt, muste erst allmählich herausgefragt werden; die vorkommenden sentenzen waren nur wenigen bekannt. und nun stelle man die griechische dichterlectüre, etwa die der Antigone, dem gegenüber; wohl geht es noch langsamer mit dem lesen vorwärts, wohl werden in jeder stunde nur kleine bruchstücke zu tage gefördert; aber der ästhetisch gebildete und empfindende lehrer, und einem solchen sollte dieser unterricht nur anvertraut werden, macht auf jede einzelheit aufmerksam, jedes gleichnis, jeder tropus wird bemerkt, keine sentenz bleibt verborgen, man vertieft sich in die charaktere, weil jedes wort beleuchtet wird, man analysiert den bau eines gesprächs, einer rede, den gedankengang eines chorlieds bis auf die kleinsten glieder; ich frage: wird und kann das noch geschehen, wenn die übersetzungen an stelle des griechischen textes getreten sind mit ihren oft undeutschen, unklaren ausdrücken? ich wenigstens habe das gefühl und die überzeugung, dasz meine primaner tiefer in das verständnis der Antigone eingedrungen sind, als in das eines deutschen dramas, wenn ich zum verständnis nicht nur den gang der handlung, die exposition, verwicklung und lösung, sondern auch die tiefer liegenden, poetischen schönheiten rechne. es ist eben beim deutschen unterricht, der auf einen gröszeren umfang der litteraturkenntnis bedacht nehmen musz, bei seiner geringen stundenzahl diese minutiöse behandlung der lectüre nicht möglich; um so wünschenswerter, ja notwendiger ist es aber, dasz irgendwo auf der schule an einem gleichwürdigen stoffe ersatz geschafft wird, und das geschieht im griechischen unterricht. um der gründlichkeit willen musz er beibehalten werden, und man hüte sich ja, diese einer

grószeren ausdehnung zu liebe aufzugeben. non multa sed multum, besser zwei dramen des Sophokles, als der ganze dichter!

Ja, diese gründlichkeit, die wir so gern die deutsche nennen, sehe ich durch einen vorschlag, wie B. ihn macht, gefährdet, den wissenschaftlichen sinn, den wir als eine der besten gaben unseren zöglingen auf die universität mitgeben müssen, die gewöhnung, die dinge zu sehen, wie sie an sich sind, nicht durch fremde vermittelung, den drang nach ursprünglichem wissen, der sich nicht mit surrogaten und abbildungen begnügt; denn ich möchte das übersetzen aus dem original σπουδαιότερον καὶ φιλοσοφώτερον nennen als die thätigkeit, welche die übersetzung beansprucht, und ich glaube, dasz wenn man mit recht die Deutschen ein volk von denkern nennt, auch die beschäftigung mit den humaniora, aber den wahren, echten, nicht den übersetzten, zu diesem ruhme beigetragen hat. ich lege gerade auf die mühe, die dies studium unseren schülern verursacht hat, den grösten wert und fürchte, dasz wir mit dem verzicht auf dieselbe im unterricht auch ihre segensreichen folgen mit preisgeben würden, den sinn für gediegene und wissenschaftliche arbeit, für eine beschäftigung, die nicht ermattet, auch wenn sie 'sandkorn nur für sandkorn reicht', der sich zwar nicht ausschlieszlich aus studien dieser art erzeugt, aber durch sie nicht unwesentlich beeinfluszt und verstärkt wird.

B. citiert gegen ende seines vortrags folgenden vergleich von Cauer (leider ist mir die betreffende schrift 'unsere erziehung durch Griechen und Römer' nicht zu gesicht gekommen): die gedanken der schüler gleiten am deutschen text ab wie das rad an der zu glatten schiene, es fehlt an reibung. ich halte dies bild für so treffend, wie nur ein bild sein kann. zwar stellt B. ihm ein anderes, sehr anmutiges und einschmeichelndes gegenüber: gute übersetzungen führen gleich geebneten wegen durch einen fremden wald und gestatten dem wanderer alle reize desselben ohne anstrengung zu genieszen. ja, aber wer hält denn diesen weg beständig inne? der ernste, gereifte mann, der seine erholung sucht, vielleicht auch einmal der knabe, wenn er am sonntag einen spaziergang macht. aber diesen wird sein jugendblut nicht lange auf gebahntem pfade dulden, er will, wenn er ein rechter knabe ist, lieber über einen graben springen, einen steilen berg erklimmen, durch gebüsch, das ihm über dem kopf zusammenschlägt, vordringen, das ist seine lust, dabei wird er sich seiner kräfte bewust; und wenn er mühsam und atemlos auf die höhe gelangt ist, wo ein klarer quell entspringt, wird ihm das kühle, helle nasz, das er langsam mit hohler hand schöpft, nicht besser schmecken und auch besser bekommen, als seinem kameraden der trunk schaleren und trüberen wassers, den dieser in der ebene am strom stehend sich von einem gefälligen freunde im bequemen becher reichen läszt?

Indessen wir wollen uns nicht mit gleichnissen 'hin und wieder spielen'; ein bloszes gleichnis, wie Lessing sagt, beweist und recht-

fertigt nichts; jedes hat einen lahmen fusz. mein ceterum censeo ist: man nehme von den bisherigen hauptfächern des gymnasialunterrichts so viel fort, wie das bedürfnis der heutigen zeit fordert, man stecke berechtigten rücksichten zu liebe die ziele in den alten sprachen weniger weit als früher, nur lasse man dem kern und rest, der bleibt, unverkümmert seinen bewährten wissenschaftlichen charakter, dann wird derselbe auch ferner einen festen und tüchtigen teil des fundaments bilden, das als grundlage einer höheren bildung erforderlich ist.[2]

[2] vorstehende abhandlung wurde im august vorigen jahres unmittelbar nach erscheinen des besprochenen vortrags geschrieben und der redaction eingesandt, konnte aber aus äuszeren gründen erst jetzt zum abdruck gelangen.

Gumbinnen. G. Kanzow.

3.

ÜBER COLONISATION BEI DEN ALTEN HELLENEN.

Nicht jedes land hat die geographische lage und geschichtliche bestimmung, in einer ausgedehnten coloniegründung seine kräfte zu verwenden, nicht jede nation hat das natürliche geschick hierzu. manigfache bedingungen müssen zusammentreffen, um diese erscheinung in einem gröszern umfange hervortreten zu lassen. so die kargheit des bodens, ein misverhältnis zwischen der bevölkerung und dem masz der naturalproduction, hungersnot, krieg und andere calamitäten, politische und religiöse parteikämpfe, glückliche gestaltung der küsten, die gelegenheit zum überseeischen verkehr eröffnet, günstige lage und anlockender reichtum der gegengestade. schon der eine oder andere dieser umstände genügt vielleicht eine colonieaussendung zu veranlassen. wo mehrere oder fast alle der genannten momente zusammentreffen, wie dies im alten Hellas der fall war, da läszt sich von vorn herein erwarten, dasz die colonisatorische thätigkeit in der geschichte des volkes eine auszerordentliche bedeutung an umfang wie an tragweite für die gestaltung des gesamtlebens gehabt haben musz. es hat nicht weniger als drei perioden umfänglicher colonisation bei den Hellenen gegeben. die erste schlieszt sich an die ältesten wanderungen der stämme wie eine völkerwanderung an, wobei kriegerische gefolgschaften das erschütterte mutterland verlieszen und jenseits des meeres an den küsten Kleinasiens neue niederlassungen begründeten. in der zweiten periode zwischen 780—580 ward eine grosze anzahl von colonien in sporadischer zerstreuung an allen gestaden des Mittelmeeres teils von einzelnen abenteurern gegründet, teils von gröszern verkehrscentren planmäszig entsendet. die dritte epoche gehört der zeit Alexanders des groszen und seiner nachfolger an, wo sich das

vordere Asien mit hellenischen städteanlagen anfüllt, die als militärcolonien die wichtigsten heer- und handelsstraszen beherschten und zugleich die hellenische bildung den unterworfenen gebieten zuführten. diese drei perioden bilden wichtige phasen in der gesamtentwicklung des hellenischen volkes. mit stets sich steigernder expansivkraft ist es in immer weitere ferne vorgedrungen, um aus dieser neue lebensanregung zurückzuerhalten, wodurch seine gesamte nationale cultur nach form und inhalt die durchgreifendsten veränderungen erfuhr. so angesehen erscheinen sie als abschnitte und wendepunkte des geschichtlichen lebens, in denen ein inneres gesetz fortschreitender entwicklung zu tage tritt. wir versuchen in gedrängter übersicht der thatsachen die wichtigsten ergebnisse jener drei groszen wanderungen festzustellen, um womöglich den fortlaufenden faden zu entdecken, der sie zu gliedern eines geschichtlichen processes in organischer lebensentfaltung verknüpft.

Die geschichte der Hellenen beginnt wie die der Germanen mit einer wanderung der ältesten stämme. von den nördlichen gebirgen der Balkanhalbinsel lösten sich kriegerische volksmassen, welche im allmählichen vordringen nach süden den alten besitzstand erschütterten und eine neue teilung von land und leuten nach dem recht des siegers durchführten. aiolische scharen erfüllten die tiefebenen von Thessalien und Boiotien, wo sie in den alten ortschaften neue herschaftssitze errichteten. Dorer wanderten von ihrer kleinen felsigen landschaft am Parnass in die halbinsel des Peloponnes, deren wichtigste landschaften sie mit kleinen kriegerischen banden in zerstreuten stationen besetzten. die von der nordküste der halbinsel aufgescheuchten bewohner ionischen stammes flüchteten nach dem stammverwandten Attika, wo sie einstweilige aufnahme fanden, während in die von ihnen verlassenen sitze vertriebene Achaier aus dem Peloponnes einrückten, die der landschaft nunmehr den namen Achaia verliehen. dieser dreifachen wanderung auf dem hellenischen continent entsprachen drei überseeische auszüge, welche nur als folge und fortsetzung jener sich darstellen. so erfolgte ein durchgreifender rückschlag der binnenländer gegen die küste und über diese auf die gegengestade Asiens hinaus, während in ältester zeit die küstengebiete durch phönikische und syrische seefahrer einen starken einflusz auf das binnenland ausgeübt, ein einströmen altasiatischer cultur auf das noch barbarische Griechenland bewirkt hatten. von Aulis, dem sammelplatz der Hellenen, die einst zur troischen heerfahrt zogen, fuhren jetzt wiederum fahrzeuge mit äolischem kriegsvolk unter leitung eines achäischen fürsten Penthilos in lang dauernder, labyrinthischer meerfahrt, die endlich ihr ziel an der küste der insel Lesbos und am gestade von Troas erreichte. hier wurden zwölf äolische städte neu begründet, worunter Mitylene und Methymna auf Lesbos, Kyme und Smyrna auf dem gegenüberliegenden festland die bedeutendsten waren. ein altar des Apollon zu Grynaion vereinigte alle zu gemeinsamer festfeier und

gab ihrem bunde eine sacrale weihe. wie die Aioler im mutterlande waren sie weniger dem seeverkehr als dem ackerbau zugethan, doch hinderte ihr derb sinnliches naturell sie keineswegs an der beteiligung eines höheren geistigen lebens in der entfaltung poetischer und musikalischer kunst. nicht ohne tiefe der empfindung und beweglichkeit der phantasie besaszen sie anlage zur lyrischen dichtung, doch das politische leben entbehrte der strengen zucht und verdarb in dem streit particularer selbstsüchtiger interessen. nur in einzelnen spitzen vermochte es der äolische stamm sich zu den verfeinerten formen eines erhöhten culturlebens zu erheben. wie aus der landwanderung der Aioler eine äolische seewanderung hervorgieng, so hatte der zug der Ionier nach Attika und die dadurch verursachte übervölkerung eine auswanderung ionischer scharen über die see zur folge. es geschah unter der führung des Neleus und Androklos, söhne des Kodros, die für sich ein königtum in der ferne erstrebten, das ihnen zu hause versagt war. sie besiedelten zunächst die gruppe der Kykladen, dann die inseln und küsten von Lydien und Karien, wo ein reichgegliedertes küstenland mit fluszmündungen das bild der hellenischen bodengestaltung wiederholte, ja sogar überbot, wie das neuentstehende mischlingsgeschlecht, das aus der verbindung hellenischer krieger und orientalischer weiber hervorgieng, an rührigkeit des handelns und bildsamkeit des geistes die alten autochthonischen Ionier des mutterlandes noch übertraf. in dem natürlichen particularismus dieser neuen heimat, mit fruchtbarem boden unter mildestem himmelsstrich und auf den seeverkehr hingewiesen, erlangte dieser stamm die ihm zusagende locale umgebung, wo seine individualität sich aufs glücklichste entfalten konnte. elastisch den äuszern eindrücken nachgebend und sie manigfaltig reflectierend, heiterem lebensgenusz ebenso zugethan, wie forschbegierig zu kühnem unterfangen bereit, bildete er den vollkommensten gegensatz zu der dorischen art, die ernst und fest in sich abgeschlossen, weniger dem lebensgenusz als fester lebensgestaltung und staatlicher ordnung zugewendet erscheint. zwölf blühende städte, darunter Milet und Ephesus, lagerten sich an dem reichgesäumten küstenland, gegenüber den inseln Chios und Samos, gleich den plastischen figuren eines fortlaufenden reliefs oder den aneinandergereihten gesängen des Homerischen epos, dessen verklärender glanz ihr jugendfrisches dasein verschönte. am vorgebirge Mykale, Samos gegenüber, war die gemeinsame opferstätte dieser städte am heiligtume Poseidons, und die festfeier der Panionien bildete das einzige band, welches die vielfach rivalisierenden orte zu einer lockeren gemeinschaft verknüpfte. hier unter dem heiteren himmelsstriche Ioniens spielte das kindesalter des beweglichen stammes, gewissermaszen auf der stufe des epos und seiner naiv sinnlichen weltanschauung sich ab. bei gröszerer reife entwickelte er auf den inseln die blüte der lyrischen dichtung, die sein jünglingsalter bezeichnet, und erhob sich zuletzt in seinem stammsitze Attika zur vollen männlichen kraft

in der spannkraft politischen handelns und dramatischen dichtens, gleichwie in der natur Attikas die landschaftlichen elemente von gebirge, ebene und küste in einheitlichem zusammenschlusz erscheinen und von einem mittelpunkt aus, von der hauptstadt des landes, wie von einer leitenden kraft beherscht werden. auch die landwanderung der Dorer in den Peloponnes führte zu einer entsprechenden auswanderung über die see. achäische scharen machten sich unter dorischer führung auf und besetzten die inseln Melos, Thera und Kreta, das mit 100 städten prangte, während ein anderer dorischer zug von Lakonien ausgehend Rhodos und das land an der karischen küste erreichte. hier erblühten städte wie Halikarnassos und auf weit vorspringender halbinsel Knidos, wo sich der altar Apollons erhob, der diesem dorischen bunde von sechs städten als sacraler mittelpunkt diente. die dorische eigenart unterlag jedoch bei manigfacher mischung der elemente in diesen gegenden in sprache und schrift dem Ionismus, der somit als die vorherschende culturform in diesem östlichen colonialgebiete erscheint. äolisches, ionisches und dorisches stammesleben hatte sich somit im colonialgebiet neu organisiert, durch manigfache mischung und bewegung zu neuen formen krystallisiert, worin der ursprüngliche grundcharakter manigfache abwandlungen erlitt, und zum teil energischer zu gröszerer bestimmtheit herausgearbeitet zu sein scheint. doch der vierte der alten hellenischen stämme, die Achaier, vor der wanderung der angesehenste von allen, ausgezeichnet durch hervorragende herschergeschlechter, heldentum und heldengesang, war nunmehr zur unbedeutendheit herabgesunken. nur im nördlichen küstenlande im Poloponnes, in der landschaft Achaia hatte er sich behauptet, doch ein achäischer dialekt ist nicht zur ausbildung gekommen. jedoch bei den wanderungen standen überall achäische führer und fürsten an der spitze, achäisches volk war den zügen fast überall beigemischt, und indem dieser stamm unter den andern aufgieng, ist er durch seine reiche begabung ihnen anregend und ein die allgemeine entwicklung förderndes element gewesen.

Als wichtigstes ergebnis der groszen wanderung stellt sich zunächst die erweiterung des geschichtlichen schauplatzes dar. das ägäische meer war zum griechischen binnenmeer geworden, von hellenischer bevölkerung ganz erfüllt und umsäumt. seine glückliche lage zwischen verschiedenen continenten und meeren machte es zur wiege der hellenischen schiffahrt, zur agora des östlichen völkerverkehrs. die stämme im coloniallande waren ihrer bisherigen abgeschlossenheit entrückt, von mancherlei fremden volksbestandteilen durchsetzt, und durch die verbindende see enger mit dem mutterlande verknüpft, als es früher bei continentalem zusammenwohnen der fall war. der küstensaum Kleinasiens, von der natur so hoch begünstigt, war ein vorland der orientalischen welt, deren einflüsse er mit leichtigkeit aufnahm, um sie dem mutterlande zuzuführen. ein griechisches Phoinikien entstand hier, welchem die ver-

bindung mit den gold- und culturreichen ländern von Lydien und Phrygien offen stand, wie mit dem culturbedürftigen mutterlande, mit jenen durch fluszthäler als bequemen handelsstraszen, mit diesem durch die kette der inseln des archipels verbunden, gleich weit von den pontischen gewässern im norden und den syrischen küsten im süden entfernt: so war dieses reich ausgestattete land berufen in die erbschaft der alten Phoinikier einzutreten, deren kauffahrtei es aus den griechischen meeren völlig verdrängte. das ganze colonialgebiet erscheint somit als das vorgeschobene organ der griechischen welt, wodurch sie die fühlung mit den alten reichen des orients, die assimilation ihrer cultur, den ausblick in weite fernen und anregung zu immer neuen unternehmungen gewann. viele einflüsse auf sitte und lebensweise giengen vom orient auf die griechischen colonisten und durch sie auf das mutterland über. die tracht der Ionier, ihr linnenes oder purpurnes schleppgewand war von den Syrern und Karern entlehnt, ihre musik von den Lydern und Phrygern, ihre baukunst durch elemente der ägyptischen und persepolitanischen architektur bereichert und zu einem eignen stil, dem ionischen, entwickelt, der auch bei den stammgenossen im mutterlande eingang fand.

Auch das politische leben muste durch die wanderung manche umgestaltung erleiden. das königtum kam durch die erschütterungen in den staaten des mutterlandes meistens in abgang, doch in die colonien verpflanzt hat es hier noch jahrhunderte lang in manigfachen abstufungen seiner machtbefugnis bestanden. daneben gelangte ein neuer adel der angesehensten geschlechter zu höherer bedeutung, bis er endlich als eine abgeschlossene aristokratie das übergewicht über den könig gewann. tüchtige heerführer konnten bei den wanderzügen auszeichnung und höhere lebensstellung gewinnen. neue zugewanderte geschlechter kamen zu den alten hinzu, deren leben sie durch neue culte, sagen und mythische traditionen bereicherten. bei der occupation des neuen gebiets erhielten die angeseheneren gröszern grundbesitz als lohn ihrer kriegerischen verdienste. reisige kriegsübung, der sie diesen besitz verdankten, gewährte ihnen auch weiterhin persönliche überlegenheit über die unterthanen, wie der besitz selbst reichliche musze zu gymnastischer und bald auch musischer ausbildung verschaffte. dazu kam die ausschlieszliche kenntnis des noch ungeschriebenen rechtes, dasjenige wissen, das allein in jener alten zeit einen praktischen wert hatte, und endlich die ausübung der sacralen pflichten und observanzen, wovon der segen der götter zur gedeihlichen wohlfahrt aller abhängig erschien. dies waren die grundlagen der adelsherschaft, wie sie bald in allen griechischen staaten zur ausübung gelangte. das adelige standesprincip ward endlich durch consequente feststellung der geschlechterinnungen und ihrer kleineren corporativen verbände überall scharf und bestimmt durchgeführt, den eingewanderten adelsphylen einheimische zugesellt und so dem ganzen stande ein fester zu-

sammenschlusz und ein erhöhtes bewustsein seiner socialen stellung verliehen.

Weiter entstanden durch die wanderungen religiöse einigungen und festgenossenschaften, die unter dem namen Amphiktyonien bekannt sind. indem die auswandernden die beziehungen zu den alten cultusstätten festhielten, deren opfer und spiele sie zu beschicken fortfuhren, schlangen sich bande religiöser einigung um entlegene landschaften und stämme, die so allgemein waren, dasz man in der personificierenden sprache der Griechen Amphiktyon zum bruder des Hellen machte und hierdurch amphiktyonische verbindungen als ein notwendiges kennzeichen des hellenischen volkstums charakterisieren zu müssen glaubte. zu Delos, dem heiligen herd der Kykladen, stand der weihrauchduftende altar Apollons, der die ionischen stammesgenossen von hüben und drüben zu fröhlicher festfeier einlud: dort erklangen die lieder des blinden sängers von Chios, dort schlangen jünglinge und jungfrauen den zierlichen reigen. wer sie so sah, mochte ihnen wohl ewige jugend wünschen, der schönheit nie alternden glanz. am bekanntesten ist die einigung von sechs kleinen thessalischen völkerschaften, mit denen sechs andere in Mittelhellas in amphiktyonische verbindung traten. abwechselnd zu Delphi und im pass von Thermopylai hatten sie ihre zusammenkünfte, feierten sie ihre opfer und spiele, die ihnen zugleich die pflicht gemeinsamer verteidigung und erhaltung des heiligtums auferlegten. daran schlossen sich bald bestimmungen völkerrechtlicher art, keine hellenische stadt im krieg von grund aus zu zerstören, noch ihr das wasser abzuschneiden, mithin gegen Hellenen keinen barbarischen kriegsbrauch zu üben. man erkennt hierin die anfänge eines keimenden nationalbewustseins, das zwar fehden unter einander gestattete, doch die beobachtung einer menschlicheren kriegssitte gebot. die spiele und wettkämpfe hatten für alle Hellenen eine gleichartige erziehung in gymnastik und musik dieselbe ausbildung der leiblichen und geistigen fähigkeiten zur folge, daher auch Aithlios, der wettkämpfer, für einen bruder des Hellen galt. eine regulierung und übereinstimmende formung des cultuswesens konnte nicht ausbleiben, so jenes system der zwölf groszen götter, welches eine art von officieller theologie bei allen Hellenen darstellt, unbeschadet der manigfaltigkeit und fülle der localculte und mythen, wie sie in allen landschaften und städten zu finden war. zu jenen heiligtümern wurden wege auf dem felsigen boden geführt und mit eingehauenen geleisen versehen. da sie überall dieselbe spurbreite aufweisen, so müssen darüber wohl amphiktyonische bestimmungen getroffen sein. diesen geleisen folgte der gottesfriede durch das land, der die pilger und wallfahrer unter seinen schutz nahm, und bald eine allgemeine sicherung des verkehrs herbeiführte. die waffen in friedenszeit abzulegen ward allgemeine hellenische sitte. es ist erfreulich zu sehen, wie aus den einfachen ordnungen des cultus sichere grundlagen eines befriedeten bürgerlichen

gemeindelebens erwuchsen, worin für menschlich schöne gesittung raum und wirksamer schutz gewährt war.

Von allen folgen der wanderung die schönste und wertvollste war die entfaltung der epischen poesie, die durch die kraft des beflügelten wortes das leben des volkes selbst und alle zerstörung der zeit überdauert hat. in den colonien strömte durch die vereinigung verschiedener stämme der gesamte sagenstoff der älteren zeit zusammen, wurde zu fortlaufenden gesängen durch die kunstgerechte übung der rhapsoden entwickelt und in schulmäsziger tradition zu gröszeren complexen zusammengefaszt. diese dichtung, die erste offenbarung des griechischen geisteslebens in seinem künstlerischen vermögen war zugleich das erste geschenk, das die colonien dem mutterlande darboten, die morgengabe, welche die fruchtbare verbindung von orient und abendland glückverheiszend begleitete. wie das meer mit starkem arm die zerstreuten inseln und gestadeländer zusammenhält, so umschlang der strom der Homerischen dichtung die getrennt wohnenden stämme und brachte sie in eine engere geistige berührung, als früher bei örtlichem zusammenwohnen der fall war. das epos war die älteste religions- und geschichtsurkunde des volkes, der spiegel seiner vergangenheit, darin es die zeit seiner kindheit und die wesentlichsten züge seines charakters an groszen, idealen typen ausgeprägt vorfand. im kindesalter des volkes entstanden, blieb es immer das rechte erziehungsbuch für die jugend, verständlich den unmündigen und ungebildeten, doch auch den höchst gebildeten und weisesten stets wert und geläufig, ein unerschöpflicher quell künstlerischer anregung auch für die lyrischen und dramatischen dichter — Aeschylus nannte seine werke brocken von der tafel Homers —, eine belebende kraft für die phantasie des bildenden künstlers, dem sie die würdigsten und plastisch gedachten vorbilder gewährte — Phidias schuf nach einem verse Homers das idealbild des olympischen Zeus —, kurz ein unentbehrliches element des hellenischen gesamtlebens in seiner fortschreitenden cultur. kein anderes volk hat wie das hellenische das glück gehabt, sich seine älteste dichtung bis in das späteste alter lebendig zu bewahren; wie aus einem jungbrunnen schöpfte es daraus stets erneute frische und schaute in ihm einen abglanz der alten heroischen zeit. bis in die römische kaiserzeit und bis in die entferntesten winkel der erde, so weit die hellenische zunge gedrungen war, fand der Homerische gesang andauernde pflege und blieb neben den leibesübungen der palästra ein wesentliches kennzeichen der griechischen bildung und nationalität. es wäre unnütz, über den wert der Homerischen dichtung hier weiteres zu sagen, denn die sonne Homers, siehe sie lächelt auch uns.

Überschaut man die resultate der groszen hellenischen völkerwanderung, so liegt es nahe, sie mit den ergebnissen der germanischen wanderung beim beginn des mittelalters zu vergleichen. die übereinstimmung von zwei so weit von einander liegenden epochen

musz überraschen, ist aber durch eine vergleichende betrachtung unschwer als eine historische thatsache zu erweisen. auch durch die germanische wanderung wurde der schauplatz der alten geschichte vom Mittelmeer über den continent und über die nördlichen meere hin erweitert. durch mischung der stämme traten neue völkergruppen sowohl in germanischen als auch romanischen völkern hervor, die sich doch ihrer inneren verwandtschaft bewust blieben und wie die stämme in Deutschland als eine gröszere volksfamilie ansahen. das königtum erstarkte, zumal in den von der wanderung occupierten ländern, zu erhöhter bedeutung, aber daneben bildete sich durch heerdienst und belehnung ein feudaler adel, welcher dieselben grundlagen seiner existenz aufzuweisen hatte, wie die hellenische aristokratie. edle geburt, zumal seit das princip der ritterbürtigkeit geltung gewann, grundbesitz, sei es allod, sei es lehen, ritterlich-kriegerische übung, da alle heere aus reiterei (wie auch im alten Hellas) zusammengesetzt waren, wozu wenigstens in der besseren zeit sich auch musische bildung gesellte, die ausübung einer feudalen und patrimonialen gerichtsbarkeit und endlich die bekleidung der einfluszreichsten priesterlichen ämter, die zwar allen offen standen, thatsächlich aber im besitz der jüngeren sprossen fürstlicher und adeliger häuser waren: das sind die kriterien einer adelsherschaft, die den anschauungen eines Aristoteles von einer echten aristokratie ebenso entsprechen, als die herschaft der vornehmen geschlechter in Hellas. die römische kirche bildete sodann unter den abendländischen völkern eine art amphyktionischer einigung, die zwar kriege und fehden ihrer glieder nicht verhinderte, doch ein religiöses gesamtleben unter ihnen schuf und die wirksamste erziehung zu einer höheren gesittung und fortschreitenden cultur gewährte. Rom wurde, wie oft gesagt ist, das Delphi des christlichen völkerverbandes, das mit seinen religiösen und moralischen satzungen die abendländische welt regierte. endlich bildete sich der gesamte sagenstoff der älteren zeit zu neuen formen um, und wurde in dichterischen gebilden niedergelegt, für welche die vorgänge der völkerwanderung selbst den historischen hintergrund abgaben. aus einer zeit stürmischen heldentums gieng auch hier der volkstümliche heldengesang als reife frucht am baume des geschichtlichen lebens hervor.

Ein paar jahrhunderte vergiengen, als sich die neu begründeten verhältnisse so festgestellt hatten, in einem stillleben patriarchalischer staatsordnung, das nur gelegentlich von localfehden und gröszeren kriegen unterbrochen ward. dann um den beginn der olympiadenrechnung (476 vor Ch.) macht sich eine neue bewegung bemerkbar. der raum wird für die anschwellende volkskraft zu eng. wie von einer centrifugalkraft wird die hellenische welt ergriffen und in schwingung versetzt, so dasz sie fort und fort neue atome in die ferne ausstöszt, welche bald als selbständige körper gleich satelliten den heimischen mutterherd umstehen und das von ihm entlehnte licht in manigfacher strahlenbrechung zurückgeben.

Fragen wir nach den gründen dieser erscheinung, so stellen sich uns hauptsächlich vorgänge des wirtschaftlichen und politischen lebens als anlaszgebende dar.

Zunächst war auf den kleinen agriculturebenen Griechenlands übervölkerung eingetreten, industrielle unternehmungen waren noch unbedeutend. auf demselben raum, wo später bei vorgeschrittenen wirtschaftsverhältnissen eine weit gröszere menschenmenge unterhalt fand, konnte bei bloszer naturalproduction eine viel geringere bevölkerung nicht mehr existieren. ein überschusz der arbeitskräfte über den anderen wirtschaftlichen factor, die naturkraft, war eingetreten, der dritte, das capital, fehlte fast ganz. so blieb nichts übrig als eine emission der überschüssigen arbeitskräfte, die in der ferne neue agriculturstaaten gründen und wohl auch der kornproduction des mutterlandes zu hilfe kommen sollten. nicht nur das niedere volk, sondern auch vornehme adelige, junge söhne des erbadels ohne eignes besitztum und misliebig gewordene personen von adel mochten sich an dieser auswanderung beteiligen. allerlei abenteurer und glücksritter schlossen sich an, welche in der colonie nunmehr den herschenden stand bildeten. hierzu kam nun als politischer anlasz der kampf des adels mit dem aufstrebenden bürgertum der städte. eine unberechtigte schicht der gesellschaft strebte nach höherer stellung und erweiterung des bürgerrechts, das bisher in vollem umfang nur dem erbadel zukam. hier und da hatten sich auch mischclassen gebildet, die in den rahmen der verfassung nicht passten und der bestehenden ordnung gefährlich wurden. es lag daher nahe eine ausscheidung der unzufriedenen elemente vorzunehmen, um die innere ruhe zu erhalten, und diese maszregel konnte von zeit zu zeit als das geeignetste und schnellste hilfsmittel wiederholt werden. hierbei mag die aufkommende geldaristokratie, die auch aus dem bürgerstand hervorgieng und ihre politischen ansprüche daheim nicht befriedigt sah, besonders berücksichtigt worden sein. man konnte ihr in den colonien eine herschende stellung anbieten, wo sie zugleich zu kaufmännischen unternehmungen reiche gelegenheit fand; denn aus den ersten gründungen ergaben sich bald mercantile vorteile, die sie ursprünglich nicht bezweckt hatten. die städte fiengen an zum activhandel überzugehen und sie benutzten die zuerst begründeten colonien als stationen für weitergehende unternehmungen, und so gelangte man zur durchführung eines handelspolitischen systems. zu den griechischen colonien, die als gelegentliche ausscheidungen — e secessione, wie ein römischer schriftsteller sagt — sich ergaben, schlossen sich solche an, die nach einem vorbedachten plan — e consilio — zur ausführung kamen.

Jene stellten eine nur negative auswanderung dar, diese eine positive, auf bestimmte vorteile abzweckende gründung. einmal in gang gekommen, setzte sich die bewegung in immer weiteren ableitungen fort. die bedeutenderen colonien schufen sich wieder ihr eignes pflanzungsgebiet und kleinere lebenskreise fügten sich so in

die gröszeren ein. wer einmal von der heimat sich losrisz, dem ward es nicht schwer, auch dem neuen wohnsitz den rücken zu kehren, wenn er hier keine befriedigung fand. und wie heute in der neuen welt ein weiterwandern rastlos in den westen erfolgt, so fiel auch den alten schon die unstetigkeit des lebens in dem sicilischen colonialgebiet auf, da die leute sehr oft ihren wohnsitz aus der einen stadt in die andere verlegten. 'die städte sind dort, bemerkt der geschichtschreiber Thukydides, von dichten massen bevölkert, bei denen sehr leicht eine umwälzung der verfassungen und aufnahme fremder ins bürgerrecht stattfindet. das vaterland betrachten die meisten nicht als ihnen angehörig. jeder trifft seine maszregeln darnach, wie er vom staate etwas gewinnen will, mislingt ihm dies, so zieht er auf ein anderes gebiet hinüber.' endlich trieb auch der freiheitssinn, der bei den Hellenen noch mächtiger war als die liebe zur heimat, manche in die ferne, um der knechtschaft durch auswanderung zu entgehen, wie die Messenier vor den siegreichen Spartanern, die Phokäer vor dem einbruch der Perser entflohen.

(fortsetzung folgt.)

Cassel. Dondorff.

4.

MOLIÈRES AVARE.

Meine auffassung des Molièreschen Avare weicht in manchen punkten von der gewöhnlichen ab. Harpax ist ein edelmann, und man sieht ihn als einen bürgerlichen an; und, auf seine aussage hin, seinen soliden sohn Cleant als einen verschwender; und endlich die harmlosen dienstboten, die kein wasser trüben, als schelme, die ihren herrn bestehlen und wohl gar noch bei jeder gelegenheit sich über ihn lustig machen.

Auf diese einzelheiten habe ich schon in meiner ausgabe bei Seemann aufmerksam gemacht; ich glaube sie aber am besten zu begründen, wenn ich sie an der hand des dichters, als ein ganzes, aus der handlung sich entwickeln lasse. diese entwicklung zeigt auch den festen, vortrefflichen aufbau des kunstwerks und ist somit zugleich die beste verteidigung gegen gewisse, in dieser hinsicht dem dichter gemachte vorwürfe.

Das herz des menschen ist ein trotzig und verzagt ding, himmelhoch jauchzend, zum tode betrübt, bald oben auf dem söller, bald unten im keller[1], und wie zwischen hoffnung und furcht, übermut und mutlosigkeit, selbstüberhebung und selbstverachtung, schwankt es hin und her zwischen allen möglichen andern gefühlen. wohl zeigen einzelne, unter ihnen der geizhals, infolge bestimmter, durch das leben entwickelter anlagen, ein festeres gepräge — darum pflegt

[1] sprichwörtliche ostfriesische wendung.

man eben sie besonders als charaktere zu bezeichnen — aber selbst ihre festigkeit ist die des oceans, selbst ihr bild wechselvoll, wie die welle des meeres. heute die ruhige welle, sind sie morgen eine beute des sturmes, ebbe folgt der flut, der strömung gegenströmung, und wasser und wind werden von einander bekämpft oder gehoben. auch bei des geizigen bild darf man über der ihm eignen festigkeit im zustand der ruhe jene stürme, bei den stürmen den wechsel der strömungen und winde, den kampf zwischen beiden nicht vergessen, noch die im kampf unter der oberfläche sichtbar werdende tiefe. selbst der geizhals wird nicht stets in gleicher weise von seiner leidenschaft beherscht; auch läszt ihre kraft sich nur an dem widerstand, den sie äuszern und innern hindernissen entgegensetzt, ermessen.

Molières Avare ist ein charakter- und familienschauspiel: worte und handlungen gehen aus den charakteren hervor, und der des geizigen ist es, der das ganze beherscht; seine leidenschaft aber offenbart sich im kampf mit seinem innern, wie mit der auszenwelt, und diese auszenwelt ist — seine familie.

I. Die komisch-dramatische entwicklung der handlung und der charaktere.

exposition I 1—2.

Der geiz macht den geizhals zum feind seiner kinder; sie sind der hintergrund, von dem er sich abhebt; darum führt man uns erst sein verhältnis zu ihnen vor. aber durch sie, nicht durch ihn; wer zuerst kommt, mahlt zuerst, und wir sollen nicht sie nach seinen aussagen beurteilen[2], sondern ihn nach den ihren.

Die exposition ist zugleich schon dramatische handlung. die charaktere der kinder, ihre lage, des vaters geiz, der sie darin gebracht hat, zwingen sie zum reden, und, indem sie sich aussprechen, machen sie uns mit allem bekannt, bereiten sie die zukünftigen ereignisse vor, ohne sie zu verraten — wichtig für die durch überraschung wirkende komik! — wirken auf einander und auf die weitere handlung.

Der schauplatz eine veranda, im schlosse[3] des Harpax. im hintergrunde ein garten.

Harpax ist ein edelmann. stand und wohnung zwingen ihn, viele diener, selbst einen haushofmeister zu halten, und ein italienischer cavalier bekleidet unentgeltlich den posten. in frühester jugend durch einen schiffbruch von seiner familie getrennt, sucht

---

[2] man hat es trotzdem noch gethan und hält, auf seine aussagen hin, seinen sohn für einen verschwender, und wohl gar alle seine bediente für diebe. hierüber später.

[3] im schlosse; denn Harpax ist ein edelmann. dies trat zu Molières zeiten dem zuschauer durch schauplatz und tracht der personen deutlich entgegen, geht aber für uns erst aus der betrachtung des ganzen hervor; der beweis folgt daher erst später.

er seine eltern. er hat Harpax' tochter das leben gerettet und die liebe zu ihr hält ihn zu Paris fest. unter dem namen Valer hat er sich dem vater genähert, und der geiz des hirten führte selbst den wolf in den schafstall.

Die liebenden sind heimlich verlobt. das liesze auf leichtsinn schlieszen, wenn nicht das gespräch, zu welchem es veranlassung gibt, den adel und die reinheit ihrer gefühle offenbarte.

Elise fürchtet des vaters zorn, die vorwürfe der familie, den tadel der welt und, mehr als alles, ein etwaiges erkalten der liebe des geliebten. 'aber wozu denn diese unruhe?' fragt er, und es folgt die geschichte ihres verhältnisses, um zu zeigen, wie ganz anders andere ihren schritt beurteilen müssen, als sie selber.

Valer erinnert an den geiz des Harpax; in schonender weise. dieser könne vor der welt noch schlimmeres rechtfertigen; auch würden ihn Valers familienverhältnisse schon günstig stimmen. er ist seinen eltern auf der spur und erwartet alle tage nachricht. zu Elisens beruhigung will er gern selbst die nachforschungen fortsetzen, aber das wort trennung läszt sie alles andere vergessen: 'bleibe bei mir und gewinne meinen vater.' Valer hat sich schon mit erfolg darum bemüht und beklagt nur, dasz man ihn nicht gewinnen könne, ohne seinem geize zu schmeicheln.

Auch den bruder soll er auf seine seite ziehen. Elise hat die haushälterin Claude[4] ins geheimnis gezogen; wenn sie plaudere, hätte man an ihm eine stütze. aber Cleant und der vater sind zu verschieden; man kann nicht der freund beider zugleich sein. Elise selbst musz ihn zu gewinnen suchen; sie sind durch geschwisterliebe verbunden, ihr wird es leicht werden.

Der sohn unterscheidet sich also von dem vater. ob nur zu seinem vorteil? Elises freundschaft läszt darauf schlieszen; doch er kommt und Valer läszt die beiden allein; er mag uns selbst von der richtigkeit unserer vermutung überzeugen.

Cleant kommt der schwester zuvor. mit einem ähnlichen geständnis. der jüngling zeigt weniger scheu als die jungfrau. freilich hat er weniger zu bekennen.

Auch er ist sich seiner pflichten bewust. Elise wundert sich, dasz er etwas zu beichten habe, und er fürchtet die vorwürfe ihrer sagesse. beider scheu stellt jedem selbst und dem andern das beste zeugnis aus. Cleant entwaffnet uns schon durch seine begeisterung für Marianne. nicht ihre körperlichen reize preist er; ihre sittsamkeit, die kindliche liebe, die not der kranken, darbenden mutter haben sein herz gerührt. in zarter weise, ohne dasz sie es merken, möchte er ihnen helfen, und kann nicht; schon um sich anständig zu kleiden, nehmen ja er und die schwester den credit der kaufleute in anspruch. Cleant will den vater um seine einwilligung in die doppelheirat bitten. verweigert er seine zustimmung, so fliehen sie

[4] dies erfordert ihr jungfräuliches anstandsgefühl, da sie mit Valer in demselben hause wohnt.

allesamt in eine gegend, wo die väterliche gewalt ihnen kein hindernis in den weg legt. schon treibt Cleants bedienter dazu geld auf. die weniger bedrängte und schon deshalb ruhigere, sinnige schwester gedenkt der seligen mutter. jeden tag gibt ihnen Harpax mehr ursache, ihren tod zu beklagen.

Lärm hinter der scene. des vaters stimme! Cleant musz anderswo das bekenntnis der schwester entgegennehmen, dessen wiederholung man uns so erspart. wir kennen jetzt den geiz des helden, die liebe der beiden paare, Valers weltmännische klugheit, die vergangenen ereignisse, die gegenwärtige lage, die befürchtungen und hoffnungen für die zukunft. das ziel der handlung ist ein dreifaches: eine doppelheirat und die herbeischaffung des geldes.

I. Der conflict: vorpostengefechte und kleinere scharmützel.

A. Das geld oder Harpax und Pfeil (I 3).

Der held ist ein geizhals; daher die wichtigkeit des geldes. sie ist noch gröszer als wir ahnen; das geld soll ihn in seinem geize strafen.

Das werkzeug dazu ist der bediente Cleants. Pfeil ist Harpax' gefährlichster gegner. deshalb, als äuszerlicher grundstein des ganzen, und weil er später in dem conflict der hauptpersonen zurücktritt, wird er gleich jetzt mit breitem pinsel vorgemalt; doch weniger er selbst, seine an sich unbedeutende persönlichkeit, als sein eben deshalb um so bedeutungsvolleres verhältnis zu dem helden.

Cleant hat ihn in den garten bestellt. dort soll er über seine bemühungen berichten und dort trifft ihn Harpax. dieser aber hat 10000 thlr., die er kürzlich zurück erhielt und nicht gleich wieder unterbringen kann — geldschränke sind nur lockspeise für diebe — in demselben garten vergraben.

Mistrauisch treibt er den Pfeil hinaus, auf die veranda. sein schreien schon versetzt in eine heitere stimmung; weisz man doch, es ist der geizhals. wir lachen über seine furcht, um so mehr, als wir von ihrem besondern grunde, dem schatz, noch nichts wissen; in Pfeil aber weckt erst sein mistrauen den gedanken, er habe geld versteckt, und die lust ihn zu bestehlen. der geiz, die furcht zu verlieren, zieht sich selber den dieb grosz und den verlust zu. Harpax durchsucht den Pfeil und jagt ihn aus dem hause. für den augenblick siegreich, legt er den grund zu dem schlieszlichen siege der gegner.

B. Die heiraten im allgemeinen, besonders die der tochter (I 4 u. 5).

Dem mistrauen gegen den bedienten — das kunstgesetz der steigerung! — folgt das gegen die kinder.

Der geiz ist eine monologisierende leidenschaft. verschlossen gegen andere, entschädigt er sich durch reden mit sich selbst. Harpax spricht von den ihn quälenden 10000 thlr. da sieht er die kinder. haben sie gelauscht? hörten sie, dasz er geld hat? klagen über die

schlechte zeit sollen den eindruck wieder verwischen. sie erinnern an seinen reichtum; da brüllt er sie als feinde an. ihre reden, ihr aufwand werden noch schuld sein, dasz man ihn in seinem eignen hause erdrosselt. um den staat zu machen[5], musz Cleant ihn bestehlen. dieser schiebt ein modelaster, das spiel, vor: 'er hat glück und wendet den gewinn an seine kleider.'[6] jetzt zeigt sich die geldgier: der sohn soll damit wuchern, zu dem einen laster noch ein anderes hinzufügen. dann, in höherer potenz, kommt die furcht wieder zum vorschein: Harpax will das gespräch auf etwas anderes lenken, durch zeichen fordern sich die scheuen kinder gegenseitig auf, zu beginnen, und — er glaubt, sie wollen ihm die börse rauben.

Folgt das eigentliche scharmützel. Elise möchte etwas mitteilen. 'über heiraten', fügt Cleant hinzu; doch Harpax selbst will von heiraten reden, und voller furcht erwartet man, was kommen soll. erst läszt sichs recht schön an. er fragt, wie dem sohn Marianne gefalle. 'das sei ein prächtiges mädchen! eine tüchtige hausfrau! die werde einen mann glücklich machen!' was Cleants urteil über sie und unseres über Cleant selber bestätigt. nur fehle es an geld; doch das lasse sich an anderm wieder einbringen. wir sahen schon, wie die gebratene taube dem sohn in den mund fliegt, da schnappt der vater sie selbst weg. Cleant macht sich fort, unter dem vorwand[7] des schwindels, und der nur an sich denkende egoist merkt nicht einmal, was in ihm vorgeht: 'der schwächling! mag sich durch ein grosz glas wasser stärken!'

Der erste überraschende, groszartig-komische effect, ein zusammenprall widerstreitender interessen, und doch natürlich aus den charakteren entwickelt. die schöne, spar- und sittsame Marianne gefällt dem sinnlichen geizhals ebenso wie dem edlen sohne. da die familienbande zerrissen, weisz er von dessen absichten nichts; sein nur an sich denkender egoismus merkt nicht einmal jetzt, dasz die von Cleant so warm besprochene Marianne die sein musz, um derentwillen auch er von heiraten zu reden wünschte. ebenso wenig kennen Cleant und wir die absichten des Harpax; sein lob Mariannens haben wir zu Cleants gunsten gedeutet, und so treten des alten heiratsprojecte gerade in dem augenblick hervor, wo man sie am wenigsten erwartet, mit einer für Cleant tragisch-, für uns komischverblüffenden wirkung. auch dieser wirkung wegen muste Molière die kinder zuerst vorführen.

Nun hört Elise allein[8], was man mit ihnen beiden vorhat:

[5] schlimmeres kann er ihm nicht vorhalten; wieder ein beweis, dasz Cleant kein leichtsinniger mensch ist.

[6] dies kann nicht der fall sein; wir wissen ja, dasz er und Elise, um sich anständig kleiden zu können, bei den kaufleuten borgen, dies aber darf Cleant dem vater nicht verraten.

[7] siehe II 1 Cleante: 'j'ai eu toutes les peines du monde à lui cacher le trouble où cette nouvelle m'a mis.'

[8] dies erspart uns eine scene mit Cleant, die der mit Elise gleichen würde.

Cleant soll eine witwe heiraten und sie noch heute sich mit einem reichen witwer verloben. sie weigert sich; nach frauen art in spöttisch-ironischer weise.

Valer kommt darüber zu. er ist beider vertrauter und soll entscheiden: für alle eine komische lage. Valer gibt dem alten recht, schon ehe er weisz, um was es sich handelt. dann aber 'kehrt'! doch nicht schroff! um anstosz zu vermeiden: 'mit dem heiraten freilich ist es eine eigne sache. manche väter würden doch die neigung der tochter berücksichtigen.' das treibt den fuchs aus dem loch. soll gar der einzige freund ihn verlassen? möcht ers im busen gern bewahren, jetzt musz es heraus und — wir erfahren, wie das bei Marianne vermiszte geld gewonnen werden soll. an den kindern![9] 'Anselm nimmt Elisen ohne mitgift!' (und ebenso, nicht wahr, den sohn die gewis reiche witwe?) 'ohne mitgift!' heiszt der zauberstab, der alle angriffe abwehrt. Valer, um nicht aus der rolle zu fallen, zieht die sache ins lächerliche, indem er den geizhals noch überbietet, doch dieser sieht sich nach seinem schatz um, und Valer kann sich aussprechen[10]: Elise soll passiven widerstand leisten und wenn man ernst macht, sich krank stellen. von Harpax überrascht, donnert er sie dann selbst an: 'ohne mitgift! ohne mitgift!' und — der hirt befiehlt seinem schaf, blindlings dem wolfe zu folgen. Elise läuft davon, ihr lachen zu verbergen; Valer, ihr nach, setzt die ermahnungen fort, Harpax aber macht einen gang in die stadt und dankt dem himmel, der ihn mit einem solchen diener gesegnet.

Valers 'ohne mitgift!' mit den überbietenden zusätzen und die freude des geizhalses über den trefflichen diener bilden einen passenden actschlusz; sie bestätigen, was Valer anfangs über die notwendigkeit des schmeichelns bemerkte.

Elises liebschaft ist vorerst abgethan. am abend kommt sie wieder hervor, wo, mit dem diebstahl des geldes und mit Anselm, die frage von neuem an die verlobten herantritt. die vorläufige niederlage zwingt die kinder zu desto kräftigerer, gemeinsamer abwehr.

Der hauptwiderstand geht natürlich vom sohn aus. der mann spielt die thätige rolle. will er doch auch geld schaffen. geiz und liebe zugleich führen den vater ihm als widersacher entgegen. ihr kampf bildet den hauptinhalt des stücks; daher folgt er auf den mit Elise; der steigerung wegen; dieser war nicht so heftig. auch wirft die respectlosigkeit der tochter auf die spätere des sohnes ein milderes licht. selbst die weniger getroffene jungfrau hat alle scheu

[9] die übersetzer und die erklärer, welche sich um die stelle gekümmert, denken nur an Mariannens sparsamkeit; diese aber genügt dem Harpax nicht, wie er schon dort zu Cleant und später zu Frosine sagt. Zschocke legte deshalb auch die worte an der ersten stelle dem sohn (bei ihm neffen) in den mund.

[10] also wieder eine folge des geizes.

und rücksicht aus den augen gesetzt. der sohn musz erst recht hammer sein, soll man ihn nicht als ambos zertrümmern. wenn er sich grün macht, friszt ihn die ziege!

II. Hauptconflict: vater und sohn.

A. Erfolgloser kampf um das geld (II 1—2).

Harpax ist fort und Pfeil wieder auf der veranda. er teilt Cleant den erfolg seiner bemühungen mit. man hat ihnen den makler Simon[11] empfohlen; er wird die 5000 thlr. schaffen; aber durch einen andern; und der ist einmal ein sicherheitscommissarius! geheimnisvoller noch als Cleant! selbst ungenannt, im hause eines dritten will er sich von ihm die familien- und vermögensverhältnisse berichten lassen; doch Harpax' name werde ihm schon genügen.[12] dazu ein wucherer, wie ihn nie die sonne beschienen!

Pfeil sieht schon seinen herrn auf dem wege zum bankrott, und das bringt diesen wieder auf den geizigen vater. der sei an allem schuld. Pfeil stimmt bei. trotz seiner ehrlichkeit und vorsicht gelüstets ihn, den zu bestehlen.

Cleant ist noch in die haarsträubenden bedingungen vertieft, da taucht Harpax auf mit dem makler. er ist es, der, seine standesehre zu wahren, sein wuchern so ängstlich verheimlicht.[13] Simon, der die familienverhältnisse nicht kennt[14], verrät jetzt das geheimnis, indem er glaubt, es sei schon verraten. der wucherische vater steht dem scheinbar verschwenderischen sohn gegenüber. fürchterliche carambolage! flucht des Pfeil und des entsetzten Simon.

Man beachte, wie sich alles wieder aus den verhältnissen und charakteren entwickelt. Simon ist Harpax' geschäftsfreund, und ihn hat er auf dem gang in die stadt aufgesucht. hätte er dessen zweck angegeben, was er übrigens nicht konnte, so wäre es geschehen um die durch die überraschung groszartige wirkung; und diese wird noch dadurch gesteigert, dasz die vorige scene uns ganz in die wuchergeschichte versenkte und den blick von Harpax ablenkte[15], obwohl sie von ihm handelt.

Harpax wünscht sich glück zu der rettung der 5000 thlr. erst recht ein Pyrrhussieg; Pfeil wird ihm jetzt 10000 stehlen. er freut sich noch sonst über den doppelt schimpflichen vorfall. sein geiz zieht eine klugheitslehre daraus. er wird dem sohn noch mehr auf die finger sehen.

---

[11] sie kannten ihn also noch nicht. Cleant nimmt wohl zum ersten male geld auf.

[12] 'um so mehr', fügt Cleant hinzu, 'als die mutter tot ist, deren vermögen mir nicht genommen werden kann.' die bemerkung über Harpax erinnert übrigens wieder an diesen, indem sie zugleich den gedanken, er sei der wucherer, abwehrt.

[13] Pfeil bemerkt, sicher habe er irgendwo ein haus, wo er gewisse, in den bedingungen genannte alte scharteken aufspeichere.

[14] nur so war die geschichte möglich.

[15] wir kannten ihn ja noch nicht als wucherer.

B. Erfolgloser kampf um Marianne. vorbereitende bemühungen des Harpax (II 3—III 3).

Die hauptliebesfrage tritt auf den schauplatz. dem makler Simon folgt die heiratsvermittlerin Frosine. auch sie hatte Harpax aufgesucht. sie hat dann für ihn um Marianne angehalten und, da doch ein verlobungsmahl gegeben werden musz, auch sie eingeladen; zwei fliegen mit éiner klappe! die darbende mutter gab zustimmende antwort.

Ehe aber der verliebte den bericht entgegennimmt, sieht noch der geizige[16] nach seinem schatz, zugleich eine gelegenheit für den in der nähe wartenden[17] Pfeil, die spätere verbindung Frosinens mit den gegnern, sowie die komische wirkung der folgenden scene, vorzubereiten.

Frosine hofft auf belohnung; aber Pfeils worte: 'je te défie d'attendrir du côté de l'argent l'homme . . .' zeigen, was man zu erwarten hat. während sie den verliebten geizhals zwingt, seine innern widersprüche zu offenbaren, stellt dieser ihre bemühungen in ein komisches licht. sie bringt Mariannes tugenden als mitgift in rechnung. Harpax aber will 'toucher quelque chose de réel'. sie streicht ihm honig um den bart; und obwohl der verliebte alte fast glaubt, was er wünscht: er habe Mariannes aufmerksamkeit auf sich gezogen, sie ziehe einen würdigen Nestor, Priam, Anchises, den windigen milchbärten Aeneas, Paris, Achill vor, speist doch der geizhals sie mit versprechungen ab. als sie ihn um eine kleine gabe bittet, hat er plötzlich depeschen zu besorgen, . . . musz sehen, dasz die kutsche bereit steht, nach dem markte zu fahren . . ., dasz man früh esse, damit niemand krank wird (ich denke an den almosen verteilenden Tartuffe), und dann, das gerade gegenteil des sourd qui ne veut pas entendre[18], sagt er, man rufe ihn, und — verschwindet.

Pfeils prophezeiung ist bestätigt; doch hofft Frosine noch auf belohnung von der mutter[19] Mariannes. dies alles führt zugleich zur haupthandlung zurück und bereitet den dritten act vor, wie der tour en ville den zweiten.

III. Der geizhals und die dienerschaft. der feldherr vor der schlacht; er erteilt die nötigen befehle.

Man soll das mahl billig bestreiten. Harpax stöszt auf den

[16] das geld steht ihm höher als die liebe, dies bereitet, wie alles ähnliche, auf den schlieszlichen tausch vor.

[17] vgl. IV 6: Pfeil lauert stets dem geizhalse auf, um den schatz zu erhaschen.

[18] 'il n'y a pire sourd que qui ne veut pas entendre' französisches sprichwort. Harpax hört rufen, obgleich er nicht gerufen wird.

[19] ihre worte werden allgemein auf Cleant bezogen. Frosine aber weisz von dessen liebe nichts. Zschocke: 'geht's beim oheim nicht, so geht's beim neffen!' Auguste Cornelius: 'wenn ich hier nichts ausrichte, schlage ich mich zur andern partei.' andere wieder übersetzen wörtlich. die commentare schweigen.

widerstand Jakobs (kutscher und koch in einer person), wie dieser auf den seinen und den des haushofmeisters Valer. der gegensatz hebt alle komisch hervor. der alte diener ärgert sich über den sich einschmeichelnden fremdling, der den herrn in fehlern bestärkt, die ihn bloszstellen. er hängt an ihm wider seinen willen, wie er ihm selbst sagt, und der zusatz zeigt, dasz er eine ehrliche haut ist. eine echte bedientennatur, faszt er sein amt pedantisch-gewissenhaft auf; daher auch die anhänglichkeit an die von gott ihm gegebene herschaft. besonders bethätigt er seine treue an den pferden; diese zieht er, wie er wieder ihm selbst sagt, auch dem herrn vor. während Harpax für die eignen kinder kein herz hat, nimmt ihm sein amour du prochain das brot vor dem mund weg (viel gibt es so schon nicht), um die tiere zu füttern. seine fragen: 'wollen Sie den koch oder den kutscher sprechen?' . . . 'wen zuerst?' . . . das ausziehen des kutscherkittels, welches das kochkostüm sichtbar werden läszt, enthalten wohl eine kritik des Harpax, sollen ihn aber nicht lächerlich machen, sondern sind mehr ein ausdruck sittlichen ärgers und machen so beide zugleich lächerlich.[20] zu dem doppelposten hat sich der geizhals einen ausgesucht, dem er trauen kann. Jakobs pedantisch-kleinliche gewissenhaftigkeit kritisiert den herrn, ohne etwas arges dabei zu denken; und nur weil dieser solche tugenden schätzt und nicht entbehren kann, läszt er sich diese und ähnliche bemerkungen gefallen.

Während Valer schmeichelt, berichtet der gewissenhafte Jakob,

---

[20] dr. Albert Klapp vergleicht in seiner abhandlung 'l'Avare ancien et moderne tel qu'il a été peint dans la littérature' (programm des groszherzoglichen Friedrich-Franz-gymnasiums zu Parchim 1877) den Jakob mit der magd des berühmten Balzacschen geizhalses Grandet: 'en parlant de l'attachement pour son maître', heiszt es da s. 17, 'ce n'est qu'avec ironie que maître Jacques dit: «je me sens pour vous de la tendresse, en dépit que j'en aie et, après mes chevaux, vous êtes la personne que j'aime le plus.»' die magd des Grandet hingegen sei ein wahres original, tel qu'on doit se figurer les domestiques des avares: 'Grandet devina le parti qu'on pouvait tirer d'une créature femelle, taillée en Hercule, plantée sur ses pieds comme un chêne de soixante ans sur ses racines, forte des hanches, carrée du dos, ayant des mains de charretier et une probité vigoureuse comme l'était son intacte vertu.' eben darum habe er sie gemietet, die wegen ihrer häszlichkeit von allen verstoszene. und dankbar dafür diene sie ihm nun mit treue und eifer. sie würde für ihren herrn durchs feuer gehen und fühlt sich als glied der familie, deren freud und leid sie teilt. ohne wünsche und bedürfnisse verbrauche sie nicht einmal ihren geringen lohn. wie der herr, so lege auch sie einen groschen zum andern und erspare sich in 35 jahren ein ziemlich bedeutendes vermögen. man nimmt wohl gar an, blosz auf Harpax' wort hin, er werde von allen seinen dienern bestohlen, ebenso wie man ihm geglaubt, wenn er sagt, sein sohn sei ein leichtsinniger verschwender. man kennt ihn schlecht; er ist kein homme volable, um Pfeils ausdruck zu gebrauchen. Balzac, der für poetische schönheiten ein schärferes auge hatte, nahm sich gerade Molière zum muster. was aber der dramatiker nur hatte andeuten können oder erraten lassen, hat der romandichter ausgeführt, motiviert und begründet.

wenn auch widerstrebend und nur auf befehl, das schlimmste, das über den herrn gesagt wird, selbst, wie einst sein vorgänger ihn abfaszte und prügelte, als er des nachts den pferden das futter stahl.

Man umarmt den schmeichler, und die ehrlichkeit erhält stockschläge, die sie mit befriedigung einsteckt, denn — sie hat es vorher gesagt und der herr wollte es nicht glauben! — der pedant freut sich, dasz er recht hat.

Folgt eine dito scene mit Valer. dieser macht sich einen spasz mit dem ihn verachtenden bedienten, bezeugt ihm scherzend sein beileid, thut als fürchte er seinen zorn und weist den mit schlägen drohenden durch neue wirkliche schläge in seine schranken zurück.

Wieder eine scheinbar unwichtige persönlichkeit weitläufig behandelt. der diener zeugt eben von dem geiz und der vorsicht des herrn; Jakob bestiehlt ihn gewis nicht; ebenso wenig wie die noch dümmeren Stockfisch und Strohhalm.[21] auch nehmen sie alle vorlieb mit 'schmaler kost und wenig geld'. drum eben läszt der herr sich gefallen, dasz ihre dummheit ihn bloszstellt. Jakob ist aber noch sonst von wichtigkeit; für die handlung: er leistet für Elise und Valer, was Pfeil für Marianne und Cleant. doch warum tritt er später auf als dieser? weil seine hauptthätigkeit erst beginnen kann, nachdem die des Pfeil beendet, an die sie sich anschlieszt. jetzt aber muste er auftreten, sollte er nicht am schlusz als deus ex machina vom himmel herabregnen. und tritt er uns nicht gerade hier am natürlichsten entgegen, als zwiefach unentbehrliches glied des Harpaxschen hauses? wo der herr und die handlung des kochkutschers[22] bedürfen? so wird er denn jetzt unserer aufmerksamkeit empfohlen und zugleich sein späteres benehmen vorbereitet und begründet. die stockschläge nemlich wecken in ihm den grilligen entschlusz, der wahrheit zu entsagen, und steigern noch seinen widerwillen gegen den eindringling und schmeichler.[23] drum verleumdet er später den Valer als dieb der von Pfeil gestohlenen cassette, zwingt ihn, zu seinem heil, 'denn es reiszt ihn nach oben', selbst seine liebesgeschichte aufs tapet zu bringen, und veranlaszt, mit hilfe Anselms, ihre, und teils auch der andern, glückliche lösung.

---

[21] an diese wendet sich Harpax vorher schon (III 1). für die nicht weniger zuverlässige dame Claude hat er gar ein kleines wort der anerkennung. sie ist offenbar die klügste von der gesellschaft und — schweigt. der ehrliche, zu seinem schaden redende Jakob ist wenigstens selbständig und klug genug, um den herrn zu kritisieren. Strohhalm und Stockfisch sind fast reine nullen und dies entspricht auch ihrer, im vergleich mit Jakob und dame Claude, untergeordneten stellung. so sind auch die diener mit geringer mühe hinreichend von einander unterschieden.

[22] der kutscher soll Marianne zum markt fahren.

[23] die commentatoren und kritiker, welche die wichtigkeit Jakobs für die handlung nicht erkannt, finden die besprochenen scenen überflüssig. wie oft bei Shakespeare, dem man es als groszmut anrechnet, spielen hier an sich unbedeutende personen eine wichtige rolle. beide suchten mit recht ganz bedeutungslose rollen zu vermeiden.

1. Brautbewerbung des vaters und des sohnes (III 4—IV 1).

Frosine hat dem alten weis gemacht, die verehrerin des Anchises und Nestor habe eine vorliebe für brillen tragende nasen. er hat sich das verschönerungsmittel zugelegt und führt sich ein mit einem compliment, das daran anknüpft. der verliebte alte und herzlose narr flöszt Marianne einen widerwillen ein, den Frosine ihr auszureden sucht[24]; in dem sohn hingegen findet sie ihren geliebten wieder, dessen nähere verhältnisse sie nicht kannte. er macht ihr erst versteckte, dann, da Harpax diese als grobheiten auslegen musz, auf seinen befehl liebenswürdig zu sein, offene liebeserklärungen und anträge.

Sie geht noch weiter, seine liebenswürdigkeit. man musz zur kirmesz, Frosine erinnert daran, Harpax befiehlt[25] vorzuspannen und bedauert (etwas spät!) nichts vorgesetzt zu haben. da meldet sich Cleant. er hat delicatessen holen lassen, deren unberechenbarkeit den geizhals ebenso sehr erschreckt, wie den malade imaginaire die ihm unbekannten krankheiten. verzweiflungsvolle klagen an den busenfreund Valer machen seinem herzen luft.

Das reizt den Cleant noch mehr. der löwe hat blut geleckt. 'l'appétit vient en mangeant.' an des vaters hand glänzt ein diamantring. sonst trägt er ihn nicht[26], ob er gleich vornehmheit und geiz in sich vereinigt. Mariannens wegen hat er ein übriges gethan, wie mit der brille. um so komischer, wenn er an sie ihn verliert. Cleant rühmt das strahlende feuer; sie musz den ring sehen. der ärmste will ihn verbergen; zu spät! Cleant zieht ihn schon ab und gibt ihn Mariannen. Harpax' schimpfen zwingt sie gar ihn zu behalten. zu guter letzt soll er noch beide im stich lassen; denn Strohhalm meldet besuch an. geiz und liebe lassen ihn sich verleugnen. doch Strohhalm kennt seinen herrn: 'man bringt geld!' und: 'entschuldigen Sie, bin gleich wieder hier!' Amor streicht vor Mercur wieder die segel.

Nun stürmt er nur desto hastiger davon, und sein eifer und der des treuen Stockfisches rennen mit den köpfen an einander: 'der schurke! hat mich umgebracht! meine gläubiger haben ihn bestochen!' doch er kommt noch mit 'nem blauen auge davon;

---

[24] sie denkt also noch nicht daran, für Cleant zu wirken (vgl. die bemerkung über de l'autre côté).

[25] die ausgabe von 1734 sagt: 'dem Strohhalm'; aber Stockfisch meldet nachher, dasz die pferde keine hufeisen haben. nach der ersten ausgabe ist anfangs kein bedienter zugegen; vielleicht überbrachte Elise den befehl, da sie sonst nichts zu thun hat.

[26] um nicht die diebe zu locken. man könnte ihn ja für reich halten und um des ringes willen erwürgen. dieser rührt von den eltern oder der frau her oder — von einem unglücklichen kunden. Lion meint, Harpax erscheine von vorn herein mit dem in die augen fallenden ringe, den er mit wohlgefallen trage und so am sichersten aufgehoben wisse.

schlimmer ist die von Stockfisch gemeldete botschaft: 'die pferde ohne hufeisen! müssen beschlagen werden!' der vereitelte versuch zu sparen stürzt ihn so noch in andere kosten. je länger der aufenthalt, desto gröszer die gefahr für die delicatessen!

Valer soll möglichst viel retten — die reste schickt Harpax dem kaufmann zurück — die pferde rasch beschlagen werden, und nun fort zu dem manne, der geld bringt! die übrigen aber geleiten Mariannen in den garten, wo Cleant sie bewirtet.

So wird selbst Harpax' verlobung ein Pyrrhussieg; sie führt dem nebenbuhler die braut zu, und da Harpax' geiz Frosine ins feindliche lager treibt, vermehrt sie noch die zahl der gegner, die sich nun in seinem eignen hause gegen ihn verschwören.

Die schlag auf schlag erfolgenden gegensätze von derb komischer wirkung erfreuen nicht blosz den janhagel, sondern auch den denkenden leser; sie dienen zur charakteristik des herrn und der diener, und Harpax' verzweiflung über die kleinsten ausgaben zeigt wieder, wie wenig man, auf sein wort hin, den Cleant für einen verschwender halten darf und seine dienstboten für diebe.

IV. Die gesellschaft ist wieder auf der veranda. Frosine überlegt, wie zu helfen sei. eine freundin soll, als marquise oder vicomtesse[27] verkleidet, sich in Harpax verliebt stellen, bereit ihm ihr groszes vermögen zu vermachen; dann würde er auf Marianne verzichten. diese musz noch ihre mutter zu gewinnen suchen.

2. Offener kampf bis zur krisis (IV 2—5).

Harpax kommt drüber zu, wie Cleant Mariannen die hand küszt. er thut, als wolle er sie ihm überlassen und entdeckt ihm sein geheimnis. dann soll der sohn wieder verzichten. neue carambolage! der alte schreit nach einem stock. der herbeieilende Jakob, der ihm doch den willen nicht thun kann, stellt einen versöhnungsversuch an. (zeit gewonnen, alles gewonnen!) mit erfolg; weil er von der wahrheit abweicht. dann aber ein krach, der alles dagewesene überbietet. après nous le déluge.

Jakob ist also wirklich zur unwahrhaftigkeit bekehrt. der gewissenhafte mann nimmt es ernst, selbst mit dem nicht gewissen-

---

[27] die marquise ist weit her, aus der Basse Bretagne. ein seltsamer name (bas-breton war gleichbedeutend mit kauderwälsch) soll die wahrscheinlichkeit erhöhen. wegen der groszen entfernung kann sich Harpax auch nicht leicht aufklärung verschaffen. — Der diebstahl der cassette macht später den plan überflüssig. Diderot tadelt dies. man solle keine erwartungen erregen, die nicht erfüllt würden. Laun meint, seltsamerweise, Molière habe erst diesen plan ausführen wollen und dann, aus unachtsamkeit, die worte stehen lassen. nach Lion soll es zur charakteristik der Frosine dienen: es dient aber wohl noch mehr zu der des Harpax und bereitet, in verbindung mit den früheren bemerkungen über seine liebe zum gelde, das spätere verzichten auf Marianne vor. übrigens muste man überlegen, was zu thun sei; und dieser plan war dem charakter des H. angepasst.

haften entschlusse. es wird uns nicht wundern, wenn er später gegen Valer ebenso handelt, wie hier für Cleant und für die ehre des hauses.

III. Schlusz.

A. Lösung der geldfrage, zugleich erster schritt zur lösung beider liebesgeschichten, durch Pfeil (IV 6).

Die wut über die der versöhnung folgende enttäuschung[28] liesz den geizhals eine zeit lang seinen schatz vergessen. Pfeil, der den ganzen tag darauf gelauert, bringt ihn nun dem Cleant. so bereitet er dessen sieg in der liebe vor und, mit hilfe Jakobs, dann auch den von Valer und Elise.

B. Zweiter schritt, durch Jakob (V 1—5).

Harpax hat einen polizeicommissar geholt. er musz sein geld haben und hält sich an den eintretenden Jakob; dieser verdächtigt den Valer, was die ungeduld des geizhalses in komischer weise erleichtert; Valer aber, eines verbrechens angeklagt, denkt an die verlobung und offenbart sein verhältnis zu Elise. nun soll er an den galgen und Elise in ein kloster, wenn sie nicht den Anselm nimmt. die aus den misverständnissen zwischen herzens- und geldschatz, aus den gegensätzen zwischen dem blinden liebeseifer Valers, geldeifer des Harpax und dem besonnenen geschäftseifer des commissars, aus dem verdutzten erstaunen des schadenfrohen Jakob, wie aus dem des klarer blickenden commissars hervorgehende komik läszt, selbst trotz des rührenden flehens der Elise, rührung nicht aufkommen.

C. Sieg der liebenden mit hilfe[29] Anselms:

1) des Valer.

Auch Frosine hat sich wieder eingestellt; sie will die lösung herbeiführen; doch der vom geize des Harpax selbst heraufbeschworene Anselm soll sein werk vernichten. seine aufopfernde liebe hebt zugleich, als leuchtender hintergrund, den finstern egoismus des geizhalses kräftig hervor; auch gibt sie ihm neue gelegenheit, sich zu offenbaren.

Anselm will keine zwangsheirat, und so macht Valer seine ansprüche wieder geltend. er ist der tochter des Harpax nicht unwürdig, der sohn eines Neapolitaner edelmanns, Marianne entpuppt sich als seine schwester und — der reiche Anselm als der vater von beiden.

2) des Cleant.

Gegen Valer kann jetzt Harpax nichts mehr einwenden, und, als ihm Cleant die cassette verspricht, unversehrt, mit ihrem ganzen inhalt, ebenso wenig gegen seine heirat mit der jetzt auch reichen Marianne. aber — keine mitgift! für keins seiner kinder!

Der überglückliche Anselm bestreitet die kosten beider hoch-

---

[28] sie ist also eine folge von Jakobs unwahrhaftigkeit, diese eine folge von dem geize des Harpax.

[29] einige nennen sie eine überflüssige zuthat.

zeiten, schenkt ihm einen hochzeitsrock, bezahlt den commissar, und, während die andern sich mit Mariannens mutter des wiedersehens freuen, fliegt der geizhals — zu seiner cassette.

Und so schlieszt das sich ernst romanhaft ankündigende, aber dann den komischen charakter nicht mehr verleugnende gemälde vom adeligen geizhals, zu aller zufriedenheit, mit romanhaft-heiterer komik.

(schlusz folgt.)

Bielefeld. C. Humbert.

5.

Das buch von den preuszischen königen. von d. Bernhard Rogge, hofprediger in Potsdam. mit neun brustbildern. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1891. V u. 544 s.

Schon einmal hat ein Potsdamer hofprediger einen wichtigen teil der geschichte seines königshauses dargestellt, der bischof Eylert, der das leben Friedrich Wilhelms III beschrieben hat. es war das gefühl der pietät, die dankbarkeit für das vertrauen, das ihm sein königlicher herr entgegengebracht hatte, was dem bischof den antrieb gab, die biographie zu verfassen; nebenbei mochte er von der absicht geleitet werden, die grosze kirchliche neuschöpfung des königs, die union, gegen vorwürfe und tadel sicher zu stellen.

Die gleiche anhänglichkeit an sein fürstenhaus ist natürlich bei dem verf. des voranstehenden buches vorauszusetzen, und er nimmt sie in dem vorwort ausdrücklich in anspruch. gleichwohl wäre er vielleicht nicht dazu gekommen, dasselbe zu schreiben, wenn nicht eine äuszere veranlassung hinzugetreten wäre, die directe aufforderung des verlegers. und wenn dem letzteren ein kaiserliches wort den gedanken an die herstellung des buches nahe gebracht hat, so ist es ein glück für dasselbe, das wir für ein sehr gelungenes und für die zwecke der lectüre aller gebildeten stände höchst empfehlenswertes halten, dasz es so gearbeitet ist, wie es vor uns liegt, dasz es die hohenzollernschen könige von Friedrich I an bis auf kaiser Wilhelm II in der historisch gegebenen reihenfolge vorführt. von den misgriffen, die von andern unter denselben umständen gethan sind, hat es sich frei gehalten.

In ähnlicher weise wie von Rogge ist die brandenburgisch-preuszische geschichte schon vor 50 jahren von W. Zimmermann, und zwar trefflich, behandelt worden. dieser faszt seinen umkreis weiter, insofern er von der gründung der Mark anhebt. indessen widmet er den ersten fünf jahrhunderten doch nur ein viertel der seitenzahl, so dasz auch für ihn die zeiten nach dem westfälischen frieden die hauptsache ausmachen. bei unserem buche möchte mancher wünschen, dasz auch die regierungszeit des groszen kurfürsten, in welcher die anfänge des aufbaus der Hohenzollernmonarchie ent-

halten sind und an welcher ihre lebensbedingungen klar werden, behandelt wäre, und es mag dem verf. überwindung gekostet haben, diese lohnende aufgabe beiseite zu lassen, jetzt zumal, nachdem durch die archivalischen publicationen wie durch bedeutende einzelforschungen so manches dunkel aufgehellt worden ist. allein die gewählte grenzbestimmung hat ihre berechtigung; die annahme der königskrone bezeichnet einen so wesentlichen abschnitt, dasz man, wenn überhaupt die neuere zeit in frage kam, nicht weiter zurückgreifen durfte, ganz abgesehen davon, dasz in diesem falle der titel zu ändern gewesen wäre. allerdings hätten können in der einleitung die linien so gezogen werden, dasz die erfolge wie die motive des kurfürsten eine breitere darlegung fanden.

Fragen wir nun, wie hr. Rogge innerhalb dieser grenzen seine aufgabe gelöst hat, so ist zunächst zu sagen, dasz er zwar die einschlagende litteratur kennt und beherscht, jedoch darauf verzichtet hat, selbständige forschungen anzustellen. für die form der darstellung ist dies günstig gewesen. die zünftigen forscher in Deutschland haben noch immer nicht die methode aufgegeben, den leser an der untersuchung über den wert ihrer auctoritäten, über die glaubwürdigkeit ihrer quellen teilnehmen zu lassen und ihm damit eine last aufzubürden, durch die er um den reinen genusz der lectüre gebracht wird. unser verf. übernimmt die ergebnisse der für zuverlässig erkannten gewährsmänner, um sie als fäden in seinem gewebe zu verwerten, doch nicht so, dasz er sein urteil überall von ihnen abhängig machte, auch nicht ohne aus der fülle des materials das auszuwählen, was ihm für seine absichten angemessen erscheint. vielmehr hat er scharfblick genug, um selbständig das wahrzunehmen, was im wettkampf der verschiedenen kräfte an dem preuszischen königtum dauernd ist und die keime wie die zusammenhänge weiterer entwicklung enthält. zweierlei betont er in dieser beziehung wiederholt. zuerst das principielle moment des protestantismus und seiner beschützung, auf dem der staat seit den tagen des kurfürsten beruht, dem er die berechtigung seines ansehens in Deutschland wie seine stellung als groszmacht verdankt. hat er im allmählichen anwachsen eine beträchtliche anzahl von katholiken in seinen schosz aufnehmen müssen, denen er in echt evangelischem sinne volle freiheit der bewegung gestattete, so ist er doch dieser eigentlichen wurzel seiner kraft nie uneingedenk geworden. das zweite moment ist ein persönliches. wie wäre es möglich gewesen, dasz der ärmste teil Deutschlands der kräftigste, dasz die sandbüchse des römischen reiches die wiege des neuen kaisertums wurde, wenn nicht seine regenten, und zwar jeder einzeln in seiner zeit nach seiner weise, sich als sittlich bewegte persönlichkeiten bewährt hätten, wenn sie nicht, statt sich ein bequemes genieszen ihrer absoluten machtvollkommenheit zu gönnen, sich immer zu opferfreudiger, unermüdlicher arbeit, zu strenger selbstzucht, zu gewissenhaftem, stetem sorgen und schaffen bereit gezeigt hätten?

Daran knüpft sich eine andere frage, die nach der objectivität und unparteilichkeit. ist das wort des lord Acton (in 'die neuere deutsche geschichtswiessenschaft') richtig, dasz es für den geschichtschreiber in erster linie auf den curs des schiffes, nicht auf die passagiere ankommt? mag man es anfechten oder billigen — und wir Deutsche sind so sentimental, auch auf das wohl und wehe der passagiere wert zu legen, während es sich vielleicht für einen Engländer mehr um die ladung handelt —: jedenfalls ist für eine glückliche fahrt vornehmlich der steuermann verantwortlich, seiner einsicht und erfahrung, seiner ausdauer wird der richtige und wenig zeit in anspruch nehmende curs verdankt. nun sind es gerade die führer des staatsschiffes, von denen der verf. bericht erstattet. wir wissen, dasz sie dasselbe in den hafen geleitet haben. aber wir erfahren auch von den klippen und untiefen, von sturm und wellengang, welche die fahrt gefährlich machten und das fahrzeug zeitweise entmasteten; es werden uns die fehler und irrungen nicht verschwiegen, in welche die steuerleute verfallen sind. selbst äuszerlich fällt das bestreben in die augen, ein unbefangenes, gerechtes urteil zu geben, die regierung Friedrich Wilhelms II wird auf einigen zwanzig seiten abgethan. freilich, wer bei uns als bürger eines monarchischen staates die geschichte seiner dynastie schreibt, welche diesen staat grosz gemacht hat, hat nicht die schrankenlose freiheit, die sich ein Engländer nehmen kann, die sich z. b. Thackeray in seinem buche über die vier George in einer solchen ausdehnung nimmt, dasz sie den leser verletzt; aber die wahrheit hat er trotzdem nicht preisgegeben. wir wüsten keinen fall des gegenteils anzuführen. nur einige auslassungen können wir notieren, welche die wirkliche thatsächlichkeit wenn nicht verdunkeln, doch verschieben. so ist bei dem sturze Danckelmanns die mitwirkung der kurfürstin Sophie Charlotte, welche auf unreine welfische umtriebe zurückzuführen sein wird, übersehen; ferner hätte über die kriegführung des groszen Friedrich die abfällige beurteilung des prinzen Heinrich und seiner Rheinsberger umgebung erwähnt werden können, wennschon sie von Theod. v. Bernhardi als eine ungerechte und unlautere zurückgewiesen worden ist. was Friedrich Wilhelm III angeht, so ist es thatsache, dasz er von der nation, die mit ihm gelitten hatte, nicht nur verehrt, sondern auch geliebt wurde. anderseits haben neuere untersuchungen dargethan, dasz M. Duncker (in 'aus der zeit Friedrichs des groszen und Friedrich Wilhelms III') ihn überschätzt, ihm manches zuschreibt, was andern gebührt; und dasz eine gewisse härte, eine misgünstige auflehnung gegen die überlegenheit anderer in seiner natur lag, ist durch die aufzeichnungen Boyens klar geworden. mit der berufung auf die äuszerung Treitschkes (242), dasz er durch das unglück 1806 das vertrauen zum volke verloren habe, wird nicht alles erklärt, am wenigsten das bittere wort über Scharnhorst, der nichts verschuldet hatte, am tage von Grosz-Görschen.

Sollen schlieszlich noch einige einzelheiten erwähnt werden, die in einer hoffentlich bald erscheinenden zweiten auflage zu verbessern sein werden, so nenne ich ein paar druckfehler: Villards, Wilsdrup, Cramer statt Carmer, der curator Schmidt statt curatus. ich mache ferner darauf aufmerksam, dasz (19) der tod Schombergs nicht ganz richtig dargestellt ist, dasz bei der ostfriesischen erbschaft ursache und wirkung nicht genau auseinandergehalten sind, dasz die polnische frage sich auch von einem andern standpunkte ansehen läszt, als es im buche geschieht. endlich hat das jüngst erschienene buch Hüffers über die persönlichkeit Lombards aufklärungen gebracht, die den viel gescholtenen mann in ein günstigeres licht stellen.

Über die gewandtheit der formgebung, die sicherheit und leichtigkeit des vortrags noch ein wort hinzuzufügen, halten wir für unnötig. wir begnügen uns, das buch ebenso dringend für die kreise der familie wie der oberen classen der höheren schulen zu empfehlen und dem hrn. verf. für seine gabe zu danken. hat ihm die vollendung des werkes selbst freude gemacht, so hat er sich in gleichem masze auch verdienste um das lesende publicum erworben.

Halle a. S. Nasemann.

6.

Weihestunden im schulleben. Reden, ansprachen und gebete an frohen und ernsten tagen gehalten im königl. gymnasium zu Wurzen von dr. Oswald Richter, professor und erstem religionslehrer daselbst. Leipzig, verlag von B. G. Teubner. 1890. X u. 162 s.

Echte weihestunden sind es, die das büchlein dem leser bereitet, weihestunden, erfüllt von dem geiste innigster religiosität, getragen von edler begeisterung für den hohen beruf an der jugend und mit frischer kraft und in schöner form dargeboten. bei der seltenheit von sammlungen religiöser schulreden, die nur zu oft schon beklagt worden ist, können wir diese sammlung jedem, der ein herz hat für die schule, jedem, der die bedeutung der religiösen erziehung unserer jugend erkannt hat, und jedem, der über die innere thätigkeit unserer höheren schulen auch nach dieser seite hin ein den thatsachen entsprechendes urteil gewinnen will, namentlich in der gegenwärtigen ära unseres viel umstrittenen schullebens, auf das angelegentlichste empfehlen.

Die sammlung umfaszt ein weihegebet bei eröffnung des gymnasiums, zwei jubiläumsreden zu dem Lutherjubiläum und dem jubiläum des Wettinerhauses, vier ansprachen zu den kaisertagen aus der jubelzeit Wilhelms I, aus der trauerzeit von kaiser Wilhelms I und Friedrichs II tod und aus den tagen des regierungsantritts kaiser Wilhelms II, ferner fünf ferienandachten zu beginn der sommer- und weihnachtsferien und acht vorbereitungsreden zur feier

des heiligen abendmahls und endlich zwei totenklagen beim begräbnis eines lehrers und eines schülers mit einem verzeichnis der heimgegangenen aus der lehrer- und schülerzahl des gymnasiums.

Das buch ist in erster linie von dem verf. als ein erinnerungsbuch den ehemaligen und jetzigen schülern des königl. gymnasiums in Wurzen gewidmet zur erinnerung an gemeinsam verlebte frohe und ernste tage; es wendet sich aber auch an alle, die dem jungen gymnasium freundlich gesinnt und seiner entwicklung mit teilnahme gefolgt sind, und hofft endlich den als religionslehrern an höheren schulen eintretenden theologen wenigstens mit einigen teilen einen dienst zu erweisen. wir können aber wohl hinzufügen, dasz es durch seine fruchtbaren anregungen sicher allen religionslehrern einen guten dienst erweisen wird und dasz es um des trefflichen einblicks willen, den es in die religiöse erziehungsweise unseres modernen gymnasiums gestattet, auf ein allgemeines interesse anspruch machen darf.

Verf. verfügt über eine grosze fülle von gedanken und einen ebenso groszen reichtum an formen. die historischen reden sind mit genauer sach- und quellenkenntnis geschrieben. überall ist in den geschichtlichen bildern licht und schatten sorgsam und gerecht verteilt, und die groszen packenden momente der geschichte treten bedeutsam und plastisch hervor. die Wettinerrede, eine reiche historische arbeit, welche mit der innigen liebe zu dem fürstenhaus den edlen freimut der überzeugung paart, bietet das vollste interesse dem Sachsen, der seine heimat liebt und schätzt. die Lutherrede dagegen führt uns als evangelische Christen auf die höhe der geschichte unserer kirche, und die kaiserreden bieten uns als Deutschen in edler nationaler gesinnung bewegte zeugnisse aus den miterlebten jubel- und trauertagen unseres jungen deutschen reiches dar.

Das meiste interesse aber werden für diejenigen, welche das innere schulleben erkennen wollen, und speciell für die fachgenossen die andachten und die vorbereitungsreden zur communion, welche mit recht den grösten raum der sammlung einnehmen, hervorrufen. es werden wohl alle dem verf. beifällig zustimmen, dasz er dem rufe Melanchthons: zu den quellen! folgend allen seinen reden eine biblische grundlage gegeben hat. die biblischen texte sind sorgfältig und passend gewählt und, was die hauptsache ist, gründlich verwertet. wir werden ferner wohl alle dem verf. darin beistimmen, dasz das classische ideal in unsern gymnasien überall das christliche gepräge tragen musz, dasz alle classischen mit den christlichen beziehungen in die engste verbindung gebracht werden müssen, damit 'über allem edlen und guten, was im gymnasium gelernt wird, der name steht, der über alle namen ist'. was aber den reden des verf. ihren besondern charakter und ihre besondere bedeutung gibt, das ist seine glückliche combinationsgabe, die alles aus dem bereich des schullebens in den kreis der betrachtung zieht, und die ebenso glückliche gabe einer feinen psychologischen individualisierung. der verf.

kennt die gedanken seiner zuhörer, und an alle weisz er anzuknüpfen. die äuszeren erfahrungen des schullebens vom schulbau bis zu den revisionen und gemeinsamen festen, die schicksale der lehrer wie der schüler mit ihren angehörigen, selbst bedeutsame disciplinarfälle werden treu beachtet und eingefügt in den religiösen und sittlichen zweck der reden. am meisten tritt der vorzug seiner psychologischen beobachtung und individualisierung in den abendmahlsreden hervor. mit recht stellt verf. in jeder derselben zunächst die grosze praktische bedeutung des abendmahls, die versöhnende und heilende, reinigende und stärkende, tröstende und erbauende kraft des gegenwärtigen heilands in den mittelpunkt, mit ablehnung aller reflectierenden und dogmatischen erklärungen. er weist ausdrücklich den selbstgerechten, einseitigen kritischen sinn der jugend zurück, der die verstandesarbeit über die sittliche aufgabe setzt, und indem er zugleich den jugendlichen leichtsinn, der über den ernst des sittlichen lebens sich hinwegsetzen will, mit kräftigen worten erschüttert, appelliert er ganz allein an das sittliche gewissen der jugend, an das unmittelbare bewustsein jedes jünglings von seiner groszen aufgabe zu wachsen wie in allen dingen, so auch im heiligsten kernpunkt alles wahren lebens. und um dieses bewustsein zu wecken, folgt er mit aller schärfe des geistes, aber auch mit aller freundlichkeit herzgewinnender liebe den verschiedenen gedankengängen der jugend. wie er die gedankenlosigkeit und gleichgültigkeit und ihre gefahr eines religiösen und sittlichen sinkens in der jugendzeit trifft, so nicht minder die andern untugenden und gefahren, welche unserer jugend mehr denn je drohen, den hochmut, die unkeuschheit, das wandeln in der lüge mit seinen falschen entschuldigungen aus angeblicher freundschaftstreue und freundschaftsehre und die verschlossenheit, die mit unversöhnlicher gesinnung gegen lehrer und mitschüler die vergebende liebe gottes glaubt empfangen zu können. anderseits kommt er dem reinen jugendlichen verlangen nach gottesgemeinschaft und sittlicher erhebung frei entgegen und weisz ebenso die neuconfirmierten und die neueingetretenen schüler wie die abiturienten bei ihrer letzten schulcommunionfeier besonders anzufassen.

Wir halten die reden des verf. demnach für eine höchst schätzenswerte leistung auf einem noch wenig angebauten gebiet der litteratur und für einen wertvollen beitrag zu der groszen aufgabe der religiösen erziehung unserer jugend im gymnasium, und indem wir dem verf. aufrichtig dank wissen für seine schöne gabe, wünschen wir ihr zugleich die weiteste verbreitung, besonders unter den fachgenossen.

Der druck ist von der verlagshandlung vorzüglich ausgestattet, nur musz auf s. 145 z. 8 v. o. statt 'morgende' wohl 'heutige' und z. 9 v. unten statt 'morgen' wohl 'heute' zu lesen sein.

Chemnitz. O. Krüger.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(1.)
DIE AUFGABE DER ERZIEHUNG IM GYMNASIUM.
(fortsetzung und schlusz.)

---

3. Auszer der schule.

Ehe auf das verhältnis zu den eltern eingegangen wird, mögen hier noch ein paar bemerkungen über einwirkungen des lehrers auf den schüler, die nicht innerhalb der eigentlichen schulsphäre liegen, platz finden.

Hier gilt denn vor allem, dasz zwischen lehrer und schüler auch das verhältnis des menschen zum menschen stattfindet. der lehrer wird an den freuden und leiden, die das junge herz bewegen, nicht ohne teilnahme und ein freundliches wort vorübergehen. er wird wohl auch einmal zu weihnachten oder neujahr eine stunde übrig haben, die üblichen wünsche zu beschaffen, auch für den geburtstag einmal einen freundlichen vers oder spruch zur hand haben. das sind kleine dinge von groszer bedeutung, doch so zarter natur, dasz sie nicht viele worte vertragen.

Für die aufmerksamkeit auf die verwendung der von arbeiten freien zeit wird der satz gelten: verdirb nie ein spiel, das nicht an sich verwerflich ist, wenn du nicht ein besseres an die stelle zu setzen weiszt.

Das kind spiele im freien, so harmlos und absichtslos, wenn es trifft, auch so kindisch, als das herz es treibt. für abwechslung sorgt die jahreszeit und die mode, eine gewaltige herscherin auch in der kinderwelt. am abend mag es zeitig zu bett gehen. hat man als passend zum geschenk ein buch oder dergleichen zu empfehlen, so wird es gut sein, den eltern sagen zu lassen, sie möchten sich nach dem preis erkundigen; denn sonst hören diejenigen, denen die an-

schaffung am schwersten fällt, die witwe zum beispiel, vom jungen, dasz dies und das von der schule gefordert wird.

Für den knaben kann in einem teil des jahres der naturwissenschaftliche unterricht viel leisten. der groszstädtische junge ist sehr zu haben für excursionen, die ihn pflanzen und steine, käfer und schmetterlinge entdecken lassen; dann wieder will er auch allein auf beute ausgehen. in der zeit des sammeltriebes ist er unermüdlich zu bestimmen und seine schätze zu ordnen, auch dankbar für rat und beihilfe. in den rauheren monaten wird das zeichnen als sport betrieben, andere suchen lectüre. da sich dies alter mit der weiten welt bekannt machen will und vom fernen und fremden angelockt wird, sind jetzt die biographien und reisebeschreibungen willkommen, welche die schulbibliothek anbietet; der lehrer mag gelegentlich auch im unterricht von dem gebrauch machen, was der einzelne gerade für sich gelesen hat.

Auf die freie beschäftigung der älteren schüler einzuwirken fehlt durchschnittlich der spielraum; denn leider ist nahezu wahr, was v. Treitschke (die zukunft des deutschen gymnasiums s. 37) mit bekannter parrhesie über entwürdigende examensangst sagt. die belastung wächst, wenn man, was das gedächtnis auf der einen stufe aufgenommen hat, gedichte zum beispiel und kirchenlieder, auf der ihr folgenden darum als vorhanden voraussetzt oder mit geringer mühe durch repetitionen präsent zu halten meint. abgethanes neu thun müssen stört oft die liebe auch zum herlichsten. die forderung, dasz der primaner nicht ohne einen gedächtnisschatz bedeutender vaterländischer dichterstellen abgehe, scheint die berechtigtste und natürlichste von der welt zu sein. und doch hat er gerade jetzt so vieles zugleich mit dem verstand und gedächtnis zu bewältigen, dasz diese freiesten gaben der muse in steter bereitschaft zu haben nicht recht raum bleibt. verderben wir ihm nicht durch drängen den geschmack, der student wird uns rechtfertigen. darin hat v. Treitschke gewis recht, dasz das erzwungene und alles, was nach vorschrift der schule gelernt werden musz, schwerer eingeht als das freiwillige. pflegen wir also, was sich noch hie und da von freier und gemeinsamer geistiger thätigkeit regt, auch dadurch, dasz wir nicht mit den schulaufgaben die ganze freie zeit und kraft des mittelbegabten und treuen schülers erschöpfen.

Hier ist auch des vereinslebens der schüler zu gedenken. es sei gestattet über einen studienverein, der am Altonaer gymnasium besteht, einiges mitzuteilen. er ist unter dem namen 'wissenschaftlicher primaner-verein' (Klio) am 5 november 1828 gestiftet, ursprünglich von fünf mitgliedern. die zahl der Musen scheint nie überschritten zu sein. die gründer, von Glückstadt herübergekommen, übertrugen, was dort in übung war, nach Altona: alle acht tage interpretierte man eine dichterstelle (es finden sich u. a. Horaz, Terenz, Theokrit, Anakreon, Pindar), worüber dann disputiert wurde. bald aber erweiterte man den arbeitskreis durch hinzufügung deut-

scher oder lateinischer aufsätze und extemporierter vorträge. das muster hierfür und für eine neue fassung der gesetze scheint ein Hamburger verein gegeben zu haben. ähnliche studienvereine bestanden in Lübeck und Ratzeburg, und sie hatten, zeitweilig wenigstens, schriftlichen verkehr unter einander. täuscht nicht alles, so stammen sie aus nachwirkungen des Hainbundes, der aller orten in Deutschland nachahmung fand und für die Holstein-Eutiner ecke durch Klopstock und Gerstenberg, Voss und Boie besondere bedeutung hatte. die Göttinger lasen in ihren sonnabendlichen zusammenkünften erst eine Klopstocksche oder Rammlersche ode, sprachen diese genau durch und beurteilten auch den vortrag. darauf wurden eigene dichtungen der genossen vorgelegt und ein kritiker ernannt, der acht tage später schriftlich seine meinung abzugeben hatte. von dieser einrichtung fand in Altona der kritiker am meisten beifall. eine andere den Hainbündlern charakteristische seite, die schwärmerische begeisterung für gott, vaterland, treue und freundschaft, tritt bei dem Altonaer verein nicht hervor; die zeiten des bundestages hatten diese ströme austrocknen lassen. poetische versuche sind selten, das verständige, kritische element wiegt vor und eine bald an die debattierclubs der englischen colleges, bald an die fehdebriefe der Halleschen jahrbücher erinnernde ernsthafte kampflust. an jedem versammlungsabend war ein aufsatz vorzulegen, hier und da findet sich ein lateinischer; dieser circulierte zehn tage lang behufs recensierung bei den mitgliedern. die kritiken folgten der vorlesung; oft liefen ihrer mehrere ein, aus semestern, wo gute köpfe da waren, manchmal vortreffliche. in jeder zweiten versammlung war disputatorium, das thema wurde acht tage vorher jedem mitglied zugestellt, einer als opponent verpflichtet. die aufgabe für den extemporierten vortrag wurde zwei stunden vor beginn der versammlung ausgegeben, dann muste sich jedes mitglied der reihe nach über das gehörte äuszern.

Was dabei herausgekommen ist? zu zeiten sehr viel; noch heute zählen mitglieder der dreisziger und vierziger jahre diese agone unter die förderndsten eindrücke ihres jugendlebens. ende der dreisziger jahre gehörten die drei brüder Mommsen, Theodor, Tycho und August, der gesellschaft an; der grosze historiker verschmähte nicht, den wert, welchen er diesen jugendspielen beimiszt, durch wiederholte geschenke zu bekunden, welche er dem verein gemacht hat. dasz zu anderen zeiten, wenn die talente für das spiel fehlten, fade schwatzhaftigkeit und altkluges raisonnement sichtbar werden, wird niemanden überraschen.

Gegenwärtig besteht der verein aus etwa acht mitgliedern, deren eltern wohl alle ortseinheimisch sind. versammlungen finden alle vierzehn tage von 7—10 uhr abends statt; ab und an erscheint ein ehemaliges mitglied, zuweilen aus besonderem anlasz ein lehrer. die sitzung beginnt jetzt (auch ein zeichen der zeit!) mit geschichtlichen und geographischen repetitionen in usum examinis futuri;

dann wird ein aufsatz verlesen und, wie in alten tagen, kritisiert. den schlusz macht gemeinsame lectüre, ein vortrag oder erklärung eines bildwerkes. den idealen genüssen folgt ein abendbrot; aber, soweit sich referent hat kenntnis verschaffen können, ist diesem 62 jahre alten schülerverein nachzurühmen, dasz der materielle teil nie zur hauptsache geworden ist. das will viel sagen; aber tradition thut in diesen dingen groszes. für die vereinsbibliothek von über 1500 bänden ist innerhalb der schulräume ein zimmer angewiesen, statutenveränderungen und mitgliederbestand werden regelmäszig dem director angezeigt.

Letzteres ist auch der fall bei einem anderen verein, der seit fünfzehn jahren zum zwecke der erlernung und übung der stenographie besteht. auch hier hat sich allen anzeichen nach eine gute tradition befestigt; es sind gute schüler, die ihn bilden, und sie treiben das, was sie zusammenführt, mit eifer. sie verwenden auf ihre liebhaberei wöchentlich oder vierzehntägig $1^1/_2$ stunden und nehmen nach gethaner arbeit in dem elternhaus, in dem sie zusammengekommen sind, das abendbrot.

Gelegenheit zur vereinigung in freierer form bieten die spielnachmittage auf öffentlicher wiese, die regelmäszig von lehrern überwacht und von den jüngeren schülern fleiszig besucht werden. die älteren nehmen lieber an dem abend teil, an welchem einer oder mehrere von den fachlehrern bereit sind, mit den liebhabern zu turnen. in zwangloser weise, die auch für den einzelnen abend das erscheinen freistellt, kommen an einem wochentag während des winters diejenigen primaner zusammen, welche zu gemeinsamer lateinischer oder griechischer lectüre lust haben. die zahl wechselt wie im colleg; sind es anfangs zwei dutzend, so hält wohl etwa die hälfte bis zu ende aus. bemerkenswert ist hierbei einerseits, dasz in diesen stunden, weil sie freiwillig sind und nicht im gemenge mit anderen stunden liegen, bei leitung desselben lehrers mehr beschafft wird, als in der gleichen zeit in der schule, anderseits, dasz auch befähigte schülergenerationen bitten, dasz man im kreise der schriftsteller bleibt, die für das examen in betracht kommen.

Wie soll sich nun der lehrer dem vereinswesen gegenüber verhalten?

Wenn der mensch zur geselligkeit geboren ist, wird der lehrer schülervereine als äuszerungen eines natürlichen triebes ansehen; und wenn jugendfreundschaften und jugenderinnerungen eines der kostbarsten erdengüter sind, wird er beklagen, wenn ihm keine spur von schülervereinigungen begegnet. er wird daraus nicht schlieszen, dasz sie wie die Cyklopen einzeln und in ihren höhlen oder gar wie Demosthenes bei der lampe leben. aber in jedem fall, auch wo er gutes vorauszusetzen grund hat, wie hier infolge guter tradition oder in einem anderen fall, wo er der ersten generation sicher ist, wird er die augen offen haben. er wird sich in steter kenntnis dessen halten, was da getrieben wird. das ist nicht schwer; sie kommen oft genug

um rat zu fragen, wenn sie wissen, dasz die frage mit discretion aufgenommen wird; dasz man heute sagt: da helft euch selbst, und ein andermal, wenn man rät, ausdrücklich offen läszt, ob und wieviel sie davon befolgen wollen. und warum sollte man nicht so verfahren? wer immer über anderen stehen zu müssen meint, kommt nie unter sie, tritt ihnen nicht nahe; er gewinnt selten lebendige einsicht, und wahren einflusz kaum je. sie machen ja den ersten versuch, sich in freiheit zu bewegen, dies ist nicht anders möglich, als auf gefahr des irrtums; was sie hier an lehrgeld geben, brauchen sie auf der universität nicht zu bezahlen. ferner aber, wenn man das ganze weisz, soll man nicht alles und jedes wissen wollen; auch sein geheimnis will das menschenherz haben. ist man ins vertrauen gezogen, musz man auch der classe gegenüber den schleier des geheimnisses nicht freventlich lüften. denn eine lobende bemerkung verursacht leicht die eifersucht und späterhin den spott der kameraden; ein abfälliges urteil gibt anlasz zu nachträglichen auseinandersetzungen, die schwerlich zum vorteil der sache und gewis nicht zu dem des unvorsichtigen lehrers ausfallen.

Um der wirtshausfrage nicht ganz aus dem wege zu gehen, die überall von zeit zu zeit den schulen sorge macht, sei die erfahrung eines nachbargymnasiums mitgeteilt. auf der schule, die unter anderen die brüder Curtius, Geibel, Wattenbach bildete, suchte der treffliche director Jacobs den wirtshausverkehr der schüler dadurch unschädlich zu machen, dasz er ihn den primanern für bestimmte stunden in der woche und in einem bestimmten locale freigab; um ihn zu veredeln, wurde für passende lectüre sorge getragen und gelegentlicher besuch der lehrer zugesagt. Classen, der dies berichtet, macht die treffende anmerkung: 'die ausführung des bestgemeinten gedankens, für welche mühe und opfer nicht gescheut wurden, scheiterte an dem inneren widerspruch, der in der sache liegt, das seinem wesen nach mit keiner beschränkung verträgliche beschränken und das auf materiellen genusz berechnete in eine höhere richtung lenken zu wollen.'

Noch mag ein frommer wunsch hier ausdruck finden.

Wäre es möglich, einen versuch anzustellen, der geld kosten dürfte, so liesze sich ein solcher im anschlusz an eine universitätseinrichtung der neueren zeit denken. in Straszburg, Berlin und anderwärts ist etwa seit einem jahrzehnt für die mitglieder einzelner seminarien ein arbeitszimmer bestellt, in dem die wichtigsten nachschlagewerke des faches zur benutzung an ort und stelle bereit stehen. dementsprechend könnte für die schüler der oberen classen ein leseraum eingerichtet werden, wo diese etwa in glasschränken das fänden, was ausfüllung ihres horizonts und zugleich dessen naturgemäsze erweiterung bezweckte, z. b. eine vollständige Ciceroausgabe, Drumanns geschichtswerk, Weigands deutsches wörterbuch, karten- und bildwerke, ein physikalisches wörterbuch usw. was jetzt vielfach in den bibliotheken verstaubt, würde hier seinen zweck besser

erfüllen. wären nur die äuszeren bedingungen gegeben, so würden sich zu zeiten auch lehrer finden, die freiwillige beschauer zum sehenlernen anleiten, sinn für kunst wecken und einiges verständnis ihrer geschichte anbahnen könnten. letzteres möchte namentlich an kleineren orten den im winter oft so öden sonntagnachmittagen einen dankenswerten inhalt geistiger art zu geben geeignet sein.

Vielleicht nimmt sich, wenn der vorschlag sinn hat, jemand seiner an, der ihm durch seinen namen nachdruck geben kann.

4. Das verhältnis zu den eltern.

Wir betreten hier ein schwieriges feld. suchen wir das sentimentale fernzuhalten, das sich zum verwundern bei der realistischen nüchternheit unserer zeit und doch eben wieder erklärlich durch den mangel an innerlichkeit und tiefe in dies gebiet eingedrängt hat.

Bei der aufnahme eines schülers erhält der lehrer die schematischen angaben über die lebensverhältnisse der eltern. diese dürfen, wenn sie dem gymnasium söhne übergeben, erwarten, dasz diese dort von stufe zu stufe eine ausbildung erhalten, die für universitätsstudien vorbereitet. eine einwirkung ihrerseits auf gestaltung des lehrplans oder die art der disciplin ist ausgeschlossen; diese dinge sind sache der aufsichtsbehörde. von dem schüler wird ein ausreichendes masz geistiger kraft und sittlichen ernstes vorausgesetzt. ob und in wie weit dieses masz in den einzelnen stadien erreicht ist, darüber erteilt die schule durch quartalzeugnisse auskunft. auszerdem hören die eltern von der schule dadurch, dasz ihnen einladungen zu deren öffentlichen feierlichkeiten, kaisersgeburtstag, abiturientenentlassungen, Sedanfeier, zukommen. manche eltern stellen sich bei letzterer gelegenheit, einzelne beim eintritt ihres sohnes in eine neue classe den lehrern vor, die meisten gar nicht.

Nimmt alles seinen glatten verlauf, dann bleibt es dabei. veranlassung zu weiterem verkehr pflegen in der regel erst allerlei hemmnisse zu geben. der schüler erkrankt und musz entschuldigt werden; er bleibt plötzlich im lernen zurück oder sein betragen gibt zu ernsterem tadel anlasz. da werden sie durch besondere mitteilung benachrichtigt. auf der unteren stufe werden die kleineren sünden, wie verspätung, vergeszlichkeit, in einem verkehrsbuch angezeigt und quittiert. also, ein lebhafterer verkehr entsteht nur durch störungen. der lehrer hat zu klagen, die mutter besucht ihn, um zu entschuldigen. dauert die störung fort, so kommt es oft zu weiteren anschuldigungen, man erhält da mitteilungen, welche einblick geben in die familiengeschichte. ein junge lügt gewohnheitsmäszig; da vertraut uns der vater an, dasz diese untugend von der mutter oder deren mutter ererbt sei, diese dagegen leitet die erbschaft von der schwertseite ab.

Die familien, in denen häusliche zucht herscht und sorgsame eltern ein gefühl auch für das lernvermögen des kindes haben, fallen der schule selten zur last, und über ausnahmsweise auftauchende

peinlichkeiten kann man sich meist so auseinandersetzen, dasz als rest eine concertatio benevolorum bleibt, die Cicero sinnig von der lis inimicorum scheidet. doch nicht als ob jederzeit augenblicklich positive resultate erzielt würden; wieder und wieder musz darauf hingewiesen werden, dasz in den pubertätsjahren dem hause wie dem lehrer zuweilen solche proben aufgegeben werden, denen gegenüber auch nur zu richten und zu verdammen einiges gefühl der verantwortlichkeit am platze wäre.

Gerät die schule mit anständigen eltern in zwiespalt, so ist fast ausnahmslos ursache des ärgernisses die sociale lage und das dem erziehungswesen an sich fremde berechtigungswesen, dinge, über welche weder der eine noch der andere teil macht hat. für die lehrer, für die eltern und für die kinder wäre das natürliche, dasz der lerngang abgebrochen würde, wenn die geistige kraft nicht reicht. so lange die bedingungen des äuszeren lebens jedem teil gestatteten, diesen wink der natur zu befolgen, brauchte von überbürdung nicht die rede zu sein; jetzt musz allzu oft um des äuszeren fortkommens willen in schülerseelen eingefüllt werden, wofür sie keinen raum mehr haben. wir wollen die Danaidenfässer weiter füllen, aber man verlange keine pädagogischen auseinandersetzungen über diese Hadesarbeit, auch keine mit den eltern, denn sie schaffen nur gegenseitigen unmut. alle teile sind hier auf stille und geduld angewiesen.

Das wären die friedsamen eltern. sie zerfallen in zwei hälften: diejenigen, deren kinder gute fortschritte machen und diejenigen, die von der schule nicht verlangen, was sie nicht leisten kann.

In zwei classen teilt sich auch die zweite art des elternpublicums, diejenige, welche der schule not macht. hier wird von der ersten classe gefordert — es sind meist wohlhabende leute oder deren nachbeter — dasz der sohn ebenso, wie etwa die liebe tochter in der etwas teueren, aber humanen und durchaus vortrefflichen privatschule, auch ohne eigene nachhaltige anstrengung fortschritte mache und gelobt werde. von der anderen classe der unzufriedenen oder feindseligen wird, meist im gedränge der öconomischen oder socialen lage, erwartet, dasz sich die schule durch äuszerlichen fleisz und standhaften schulbesuch bestimmen lasse, die mangelnde innere kraft des schülers zu übersehen, oder auch dasz sie ihrerseits dieselbe ersetze, jedenfalls aber, dasz sie ihn ans ziel fördere.

Ein regerer verkehr findet nun naturgemäsz nur mit diesen elternclassen statt. es würde vergeblich sein zu leugnen, dasz er in der regel unerfreulich und dazu im wesentlichen unfruchtbar ist. niemand will zugeben, dasz er ungezogene oder gar dumme kinder habe. hat er dennoch das gymnasium mit solchen beglückt, so wird dafür dem lehrer als dem allgemeinen sündenbock elterlicher conversation die schuld aufgebürdet.

Indes entbindet dies den lehrer nicht, auch derlei eltern, wie sein amt erfordert, anzuhören und nach kräften zu beraten. aber hiermit wird es sein bewenden haben dürfen; denn dasz er mit eltern

jeder art näheren verkehr pflege, ist natürlich eine unsinnige und unmögliche forderung.

Ein paar elternhaustypen, nach eigenen erlebnissen gezeichnet, mögen der schematischen darstellung folgen. rein erfreulicher natur sind die beziehungen zu familien, die geistig und sittlich hochstehend und meist auch äuszerlich unabhängig, uns kinder anvertrauen, welche die gute art der familie auch in der schule nicht verleugnen. 'wem edle sitte und feiner ton durch die ganze umgebung von jugend an ohne dressur angelebt worden ist, dem wird das anständige zu einem sittlichen maszstab, das schickliche zuchtmeister seines betragens und der geschmack am feineren wegweiser zum edleren, die vortrefflichsten stützen der schulbildung.'[3] ich erinnere mich von meinem ersten gymnasium her mit vielem vergnügen zweier reihen von brüdern, die bei sehr verschiedener intellectueller begabung den gleichen typus solcher familienbildung zeigten. natürlich, dasz der verkehr mit den eltern so gearteter schüler auch die anschauungen und ziele des lehrers erweitert und erhöht.

Eine gute ausstattung bringt in der regel auch der sohn des landmanns mit. auch wo das talent gering ist, zeigen eltern und kinder meist verständige auffassung der lage. geht es gar nicht, so scheidet man ohne groll von einander. fern von sentimentalität ist auch der talentvolle bauernsohn. er hat selten etwas von der not des lebens erfahren, ist aber in guter sitte erzogen und an tüchtige beschäftigung gewöhnt; seine lust zum lesen und zum lernen haben die eltern begünstigt, keineswegs aber vorausgesetzt, dasz dieses interesse anderweitige thätigkeit ausschlieszen müsse. noch in den ferien nimt der sohn an der feldarbeit teil. wird nicht gearbeitet, so gönnen sich vater und sohn auch leibliche erholung, mögen gut essen, gern eine partie karten spielen, das trinken kann gefährlich werden. doch verhält sich der junge vom lande anders zum genusz als der städtische; jener gibt sich ihm nicht so leicht gefangen und läszt sich von ihm nicht auf die dauer beherschen, wird nicht lüstern und begehrlich; er nennt ihn zeitverderb, legt ihn aber als intermezzo ein. dem studierenden sohn gegenüber knausert der vater nicht; er gibt ihm geld, sich bücher über den schulbedarf hinaus zu kaufen, ebenso damit er sich mit freunden einen guten tag mache. ein erziehungsgrundsatz des sächsischen und friesischen bauern ist, dasz kinder in gegenwart der erwachsenen schweigen; wenn sie auskunft zu geben haben, ist es über thatsächliches, nicht über gedanken und empfindungen. diese zurückhaltung hat eine gewisse schwerfälligkeit der geistigen mitteilung zur folge, und diese letztere wird verstärkt durch eine weitgehende scheu vor sprachfehlern, die das plattdeutsche idiom verraten könnten; auch darum erscheint schweigen besser als reden. da ist nun oberflächliches raisonnement schnell fertig, gleichgiltigkeit des wesens, mangel an geistiger regsamkeit

[3] Scheibert, die höhere bürgerschule s. 49.

und wärme der empfindung zu constatieren. wem es nicht gelingt, diese spröden und anscheinend verschlossenen naturen im innern kennen zu lernen, mag die behaupteten mängel an ihrer wahren quelle aufsuchen; wer aber durch die schale hindurch auf den kern zu gelangen weisz, dem wird sich anderes offenbaren: durchdringendes beobachtungsvermögen, starkes, das wesentliche und auch das hinter der maske verborgene treffendes urteil und neben dem mut und der kraft dinge durchzudenken jene innigkeit des gefühls, in welche uns Cl. Groth und Th. Storm einen einblick verschafft haben, ein ding freilich von der art, dasz es zuverlässig dann nicht zum vorschein kommt, wenn ein beliebiger damit parade zu machen sich einbildet.

Manchen vorteil hat der sohn eines studierten vaters. da der vater die laufbahn selbst durchmessen hat, die der sohn antritt, so übersieht er die verhältnisse; er kann helfen und abmahnen, er weisz, was davon zu halten ist, wenn lehrer oder mitschüler angeschuldigt werden, zumal in der lebensperiode, in welcher die knabenphantasie ihre grellen farben aufträgt. wenn er erinnert, dasz zu seiner zeit die regel galt, man dürfe nicht aus der schule schwatzen, fühlt der sohn ohne weiteres, dasz die regel gut war. wie er den vater mit geistigen dingen beschäftigt sieht, ist er selbst von klein auf an geistiges beschäftigtwerden gewöhnt, und hoffentlich geht auch aus dem gefühl der mutter etwas wie ehrfurcht vor dem stillen ernst treuer pflichterfüllung auf den sohn über. dann sieht er mit den augen der eltern die vollendung seiner studien als das glück seiner zukunft vor sich.

Schwieriger wird das verhältnis da, wo die geistigen kräfte beschränkt sind und auch mechanisches talent fehlt. was soll der sohn anfangen? vor wenigen generationen gab es berufsarten, in die er sich flüchtete; er mochte herschaftlicher jäger oder gärtner oder einer reichsstadt ratskellermeister oder doch buchbindermeister werden, oder er fand einen platz im niederen verwaltungs- oder justizdienst, aus dem ein aufsteigen denkbar war. alle lebensstellungen derart fordern jetzt längere vorbereitungszeit oder capital (was will ohne solches der apotheker- oder buchhändlergehilfe?), die meisten subalternposten führen durch den unterofficiersstand. also m u s z der sohn des studierten vaters die schule durchmachen. wenn er es aber nicht leisten kann, wenn die kraft zum lernen versagt, wenn durch wieder und wieder fehlschlagende versuche der schüler mutlos und verdrossen wird, und schlieszlich auch der lehrer zur verzweiflung kommt? beide, die eltern und der lehrer, sind da in der peinlichsten lage; wie man auch anfänglich einander zu verstehen, wie viel man zu helfen suchte, die unnatur der verhältnisse wird beide teile aus einander treiben, und klagen rufen gegenklagen hervor.

Führt hier die not des lebens das misverhältnis zwischen schule und haus herbei, so ist es in anderen fällen die wirkung einer verkehrten lebensauffassung, zumal seitens unbeschäftigter mütter.

solche suchen, wenn die jugendreize schwinden und sie in den gesellschaftlichen spielen der eitelkeit nicht mehr in der vordersten reihe zu stehen kommen, in der kindererziehung ersatz und widmen sich ausschlieszlich ihren mütterlichen pflichten. so sagen sie, in wirklichkeit aber suchen sie in der beschäftigung mit den kindern nichts als ihr gewohntes amüsement, sind unermüdlich, ihre puppen umzukleiden und anderen zu zeigen und das tollste zeug in sie hinein und über sie herauszureden. allein diese als puppen behandelten dinger sind nicht aus papiermaché und leder, es sind lebendige geschöpfe, mit sehr empfindlichen und sehr gebrechlichen organen ausgestattet. man kann sie leicht verderben. wenn die geistige spannkraft bereits gelähmt ist, schickt man sie in die schule und bürdet dieser die schuld auf, wenn nun keine der natürlichen triebfedern mehr leistungsfähig ist.

Hierfür erst ein bild aus der kleinstadt. ein vater hat zwei söhne. er ist ein studierter mann, in guten verhältnissen, von vielseitigen interessen, der gymnasialbildung dankbar und geneigt, den lehrern der anstalt mit herzlicher freundlichkeit zugethan, ein ganzer, selten begabter, feiner und starker mann und in allem thatkräftig, bis auf den erziehungspunkt. wie stellt dieser seinen häuslichen kummer dar? er sei glücklich verheiratet und habe zwei söhne, die er für körperlich und geistig wohl veranlagt halten müsse, aber, die schule! erst habe er die jungen unbekümmert ihren weg verfolgen lassen, wie es auch sein vater gehalten, und sich nicht gesorgt, als der ältere der beiden ein jahr in quinta zugeben muste. nun aber seien die schulfortschritte leider ins stocken geraten; bald habe ein deficit im latein, bald ein solches in mathematik oder französisch die ursache abgegeben, dasz sie nicht aus der stelle kamen. er selbst habe ein jahr lang alle freie zeit daran gesetzt, ihre arbeiten von tag zu tag zu beaufsichtigen, dies habe aber nicht viel mehr verändert, als dasz alles häusliche behagen geschwunden sei. der treffliche mann bekannte sich ratlos und seufzte über die unqualificierbare schulcalamität.

Was er für sich behielt, war dies: die mutter hatte bis über sexta hinaus den jungen eine bonne gehalten, an deren arm sie sittsam spazieren giengen, wenn die altersgenossen knabenspiele trieben; sie versüszte ihnen nachmals jeden tadel der schule durch tröstlichen zuspruch und ungünstige zeugnisse durch längere oder kürzere ferienreisen, zur ermunterung der häuslichen arbeit aber wurde ihnen ein studierzimmer mit nuszbaumschreibtisch, allerlei nippes und antiken köpfen eingerichtet. wie schwer wurde ihr nicht die entsagung, die sich entwickelnden söhne während der schulstunden zu entbehren, da durfte sie sich doch nicht in der schulfreien zeit ihre mutterfreuden rauben lassen, dann wenigstens wollte sie fröhliche gesichter sehen. die unterhaltung mit ihnen über die wirklichen oder eingebildeten mängel der lehrer gab der lernlust der aus dem geleise gekommenen jünglinge den letzten rest. plötzlich aber besann sich

die kluge frau eines anderen: einem lehrer wurde die regelmäszige beaufsichtigung und ermunterung der nachzügler übertragen, die übrigen collegen wurden zu gesellschaftlichen freuden herangezogen, und an derlei stützen sollten nun die hoffnungen der familie emporwachsen. aber die stämme hatten nicht mehr eignen halt genug, immer wieder knickten die stürme der versetzungsprüfungen die hoffnungsblüten. dann hiesz es: infolge eines lehrerwechsels und der neuen methode des ankömmlings seien die gewonnenen resultate in frage gestellt, oder ein den gesellschaftlichen talenten der sprossen abholder barbar habe sich an diesen vorzügen geärgert, wenn das griechische versetzungsscriptum nicht gelungen war. das ende der gemeinsamen schul- und haustherapie war der abgang der überalten tertianer auf eine presse zur gewinnung des einjährigenzeugnisses. o, über das zusammenwirken von schule und haus, wenn es andere grundlagen und absichten hat, als dasz jeder teil seine natürlichen aufgaben an den kindern zur rechten zeit erfüllt und demgemäsz den anderen unterstützt!

Ein verwandter typus ähnlich erziehender und demzufolge mit dem gymnasium unzufriedener mütter ist in universitätsstädten zu beobachten, mit charakteristischer verschiedenheit aber zeigt ihn die sphäre des groszhandels. in der kaufmannsstadt ist gelegenheit, eine classe wohlhabender eltern zu studieren, die mit leidenschaftlichem anteil die erziehung betreiben und das leben in der schule mit rat und wünschen verfolgen. sie sind durch informationen jeder art über bildungsfragen orientiert und halten sich darum für besonders befähigt und berechtigt, ein gewichtiges wort über leistungen der schule mitzureden. diesen begegnet es zuweilen, dasz das söhnchen, während es in den ersten lebensjahren ungemessene hoffnungen erweckte, in der schule nicht fortkommt. da werden die bitteren klagen, welche die allwissende mutter im salon über die entsetzlichen lehrer ausströmt, der zweifel an ihrer urteilskraft und herzensbildung, den der vorsichtigere vater im eisenbahncoupé oder während der badesaison an die einfluszreiche adresse zu bringen weisz, bedeutsame factoren für den ruf einer groszstädtischen anstalt. der biedermann, welcher die schulthätigkeit durch die gläser der sorgsamen, in allen berechtigten hoffnungen getäuschten eltern betrachtet, fühlt sich geneigt zu helfen, zu retten, gegen das unwesen einzuschreiten.

Betrachten wir unsererseits die verhältnisse, in welchen derartige insinuationen ihre grundlage haben. wir treten in die kreise, in denen der reichtum seine schwere hand auf die erziehung des kindes legt. den nur auszer dem hause beschäftigten vater hat der sohn nie in ernster, männlicher beschäftigung gesehen. so rastlos und drängend er vielleicht im comptoir, auf der börse und auf reisen arbeitet: sobald er in den kreis der familie tritt, verschwindet der kaufmännische charakter, auch in der unterhaltung wird kein wort über geschäftliche unternehmungen, erfolge oder gar sorgen laut;

hier wird nur die sicherheit der über öconomische kleinigkeiten erhabenen geister zur darstellung gebracht. in der familie will der vornehme geldmann ausruhen, freude verbreiten und genusz ernten, vor allem aber unbedingt den stolzen genusz an seinen kindern. für sie denkt er täglich auf neue genüsse, feuert sie an durch verheiszung von solchen, und entziehung von solchen ist die einzige strafart, die er anwendet. die mutter ihrerseits hat sich angelegen sein lassen, möglichst früh des aufblühenden sohnes schöne anlagen zu entfalten und zu genieszen. kein sinniges spielzeug ist ihr entgangen, mit dem sie ihn nicht selbst bekannt gemacht hätte, wechselnde eindrücke von stadt und land, kindergesellschaften und bälle haben in ihm, von dem sich die mutter nie trennen konnte, einen breiten grund allseitiger ausbildung gelegt. an bonnen und hauslehrern hat es nie gefehlt, und nur die vorzüglichsten waren auf empfehlung der maszgebendsten autoritäten ausgewählt. diesen wurde ernstlich zur pflicht gemacht, das kind auf alles wissenswürdige hinzuweisen und auch auf spaziergängen den frühzeitig hervorbrechenden geist mit nützlichen kenntnissen, durch sprach- und rechenübungen, zu bereichern. im hause selbst hat es keiner zeit an typen gefehlt, welche als geradezu vorbildlich für den gentleman gelten konnten; in diesem umgangskreis sah und hörte man nur achtsamkeit auf kleidung und haltung, lebendige kenntnis des neuesten, respectable mäszigung in gedanken und ausdruck. und die mutter versäumte nie, die empfindung vor dem charakter des gentleman in die junge seele zu pflanzen; sie selbst wachte kraft dieses gefühls beim kinde über reinheit des gewandes, gebildetes benehmen und jede art von gebildetem anstand.

Was wird das resultat sein? ein gemüt, das jede schönheit in kunst oder natur mit glück und dankbarkeit erfüllt? oder Thackerays wahrer gentleman, dessen lebenszweck edel ist, der fest an der wahrheit hält und nach hohem strebt; ein mann, der schlicht ist, weil frei von aller niedrigkeit, der der welt ehrlich ins gesicht sieht und eine gleiche teilnahme für hoch und gering hat? nein, dieser wächst auf anderem boden. jene weichliche erziehung liefert ein fades und ausgehöhltes, begehrliches und schlaffes wesen, das, blasiert und stumpf, unbändig ist in der genuszsucht. der geist, den man vor der zeit aufgestört, ohne vertiefung gelassen und aller innerlichkeit beraubt hat, flattert ruhelos herum an den auszenseiten der dinge, hascht und kann nichts ergreifen, will immer bemerken und kann nichts wahrnehmen, ist geneigt auf alles zu achten und hält kein einzelnes fest — sieh da, der ursprung und zustand der toten kritiker, denen nichts mehr fehlt als trieb und kraft zu eignem schaffen und durchführen, und die nichts ernstlicher hassen als treue bescheidene arbeit und eignes denken. mit diesem geist anmaszlicher überlegenheit tritt der geputzte affe in die schule; seine geistige habsucht aber zu befriedigen ist keine schule und kein mensch mehr im stande; den willensmatten zur arbeitsfähigkeit zurückzuführen

bleibt ein wenig aussichtsvolles bemühen, auch wenn teuer bezahlte privat- und hilfslehrer die anstrengungen der schule unterstützen.

Die grosze mehrzahl unserer schüler stammt natürlich nicht aus solchen häusern, und wir bedauern es nicht. sie kommt vielmehr aus dem mittelstand, zum groszen teil auch aus classen, für welche schon der besuch der unteren und mittleren gymnasialstufen ein aufstreben über den bildungsstand der eltern hinaus bedeutet. willkommen, wenn sie geistige kräfte und ernsten willen mitbringen. denn der staat kann eigentlich solche organe gar nicht entbehren, die aus eigenster lebenserfahrung heraus mit den schwachen und starken seiten auch dieses teiles der volksseele vertraut sind. um die unteren stände nach ihrer eigentümlichkeit zu regieren und nach rechtem masz dem ganzen einzuordnen, handelt er also nur gerecht und klug, wenn er was wahren gehalt hat, auch aus den tieferen schichten heraufzieht und in leitende stellungen bringt. und abgesehen von dem volkswirtschaftlichen und politischen standpunkt ist auch für den eigentlichen schulzweck nichts förderlicher, als wenn schüler, die grosze äuszere hindernisse zu überwinden haben, die überlegenheit des geistigen über irdische beschränkungen in lebendiger anschaulichkeit darstellen.

Auch bei mittlerem geistigen niveau können die eltern den ernst und die pflichttreue, in der sie selbst leben, ihren kindern überliefern, und dadurch unterstützen sie die absichten der schule. ein misliches freilich tritt hier leicht dem lehrer seitens der eltern entgegen: da wo die eigentliche geistige thätigkeit beginnt, wo über die pensenerledigung hinaus spontane regsamkeit eintreten soll, fehlt diesen die rechte anschauung und sie erwarten von der schule wirkungen, die sie nicht haben kann. so lange die söhne leidlich vorwärts kommen, geht alles gut; wenn sie zurückbleiben, ist die verständigung sehr erschwert.

Freilich finden sich in diesen lebenskreisen auch familien, in denen nicht der stille ernst der arbeit regiert, wo gelegentlich zufällige einnahmen in gehäuften genüssen angelegt werden, woran die kinder flott teilnehmen. so mag es geschehen, dasz derselbe quartaner oder tertianer am freitag abend bis zwölf in der Flora, am sonnabend bei Renz, am sonntag in Blankenese und nachträglich im theater anzutreffen ist, immer in begleitung der eltern. setze man den fall, dasz der lehrer unmittelbar darnach bei den eltern über zerstreutheit und unfleisz des jungen klage führt, so erscheint erst die mutter. sie versichert zunächst den herrn doctor, wie sehr ihr sohn gerade an ihm hängt, wie er unablässig mit begeisterung von seinen interessanten stunden erzählt und noch gestern abend erklärt hat, er würde für ihn durchs feuer gehen; sodann, wie das ganze hauswesen, auf wahrhaftigkeit und sparsamkeit aufgebaut, sich nur um die erhaltung der zufriedenheit des unendlich beschäftigten, äuszerst strengen vaters dreht — und um die geistigen fortschritte des einzigen sohnes und dessen schwester, die ebenfalls die

fremden sprachen lernt. hält man sie bei der sache: am sonnabend hatte der junge nicht ausgeschlafen, gähnte fortwährend und war gänzlich ohne vorbereitung, da heiszt es nach einigem zögern: 'ja, ausnahmsweise hatten wir am freitag ein concert besucht und noch ausnahmsweiser den sohn mitgenommen; er ist so sehr musikalisch veranlagt.' einige wochen später tritt der vater an: ob der sohn nicht noch versetzt werden könne? ähnlicher honig für den lehrer, ähnlich rührende schilderung der häuslichen entsagung und zukunftssorgen, dazu andeutungen über die unbezahlbaren dienste, welche der ehemalige civilanwärter dem staate leistet, endlich der nachweis, welcherlei aussichten dem sohn durch zurückbleiben verloren sein würden. der lehrer nennt die defecte, welche die erfüllung des wunsches unmöglich machen und fordert ernstliche arbeit. jetzt wird es mit einer vertraulichen mitteilung versucht: bis da und dahin war unser einziger sohn trefflich, ja wahrhaft musterhaft; freilich, als er in die schlechte gesellschaft der mitschüler C. und P. geraten war, die schadeten, jetzt aber ist diesen das haus verboten. nach einigem zögern: der herr ordinarius Z. ist auch an vielem schuld.

Hat man dem menschen auf letzteres hin mit oder ohne glimpf die thür gewiesen, so kommen trotzdem nach einem halben jahr beide eltern nach einander wieder behufs der versetzung und versichern, wenn sie erfolgt sein würde, ewige treue, anhänglichkeit und dankbarkeit des schülers und der eltern. trägt nun der junge die neue mütze und unterrichtet man nicht in der folgenden classe, so wird man, wenn er einem demnächst mit dem vater zusammen auf der strasze begegnet, in der regel richtig vermuten, dasz er einen nicht mehr kennt. dies hindert aber nicht, dasz das elternpaar zwei jahre später frisch auf der bühne erscheint und die scenen der ersten vorstellung wort für wort wieder aufführt, nachdem es in den dazwischen liegenden semestern dem jedesmal besuchten ordinarius im tiefsten vertrauen den anfangs so heisz geliebten und am ende in ewigkeit zu verehrenden doctor als den gewissenlosen urheber der miserfolge des sohnes denunciert hat.

Mit eltern, die auf diesem niveau sittlicher bildung stehen, mögen sie auch in kleidern und selbst in worten die formen des gebildeten daseins nachahmen, ist eine verständigung über das, was das gymnasium will und soll, schlechthin unmöglich. der knabe, der in einer dem leben der schule so widerwärtigen atmosphäre heranwächst, verdient das lebhafteste mitgefühl. es ist zu versuchen, so lange er der schulgemeinde angehört, ihn auf jede weise emporzurichten und ihm halt zu geben; dem lehrer aber gestatte man auch in diesem fall, maszregeln aller art so zu treffen, dasz er auf irgendwelche mitwirkung des häuslichen kreises verzichtet.

Bei alledem bleibt es für die schule feststehende voraussetzung: alle erziehung hat ihre wurzeln in der rechtschaffenen familie. eine solche setzen wir im verkehr mit dem schüler voraus und auf diese

allein beziehen wir uns. welcher abfall von der idee uns in der wirklichkeit vorkommen mag, darüber haben wir mit dem schüler nicht zu verhandeln. wir halten uns an die idee, glauben dadurch den schüler an unserem teil zu einem guten sohn und treuen familienglied zu erziehen, dasz wir die ehrfurcht für das wesen der familie als solche in seinem herzen befestigen und bei sich entwickelndem intellect mehr und mehr ausbreiten und vertiefen. dazu fordert unser beruf fortwährend auf. allerlei erste tugenden, die wir vom knaben fordern, etwa die, welche sich in reinlichkeit seiner person und ordnungsliebe in seinen sachen bethätigt, werden durch die berufung auf das elternhaus zu befördern sein, und es ist vielleicht nicht die unwirksamste weise, noch in prima, wenn das classenzimmer unordentlich aussieht, zu fragen: was würde Ihre mutter hierzu sagen? aller unterricht, der den geschichtlichen und idealen menschen zum gegenstand hat, führt von allen seiten dahin, das wesen der familie zu beachten. das wort muttersprache und vaterland und jenes erste gebot, das verheiszung hat, stehen in der vorhalle; wenn dann unser latein von filius zu pater, mater und parentes vorgedrungen ist, haben wir bereits den gehalt der idealen familie in reicher manigfaltigkeit umschrieben: die thätigkeit, strenge und gerechtigkeit des vaters, die liebe und sorge der mutter, die treue der eltern, gehorsam und pietät der kinder. und ist der unterricht von anbeginn an mit der familie verknüpft, die fäden reiszen nie ab, sie werden zu immer dichterem gewebe; überall beschäftigt uns diese erste form menschlicher gemeinschaft, in manchen verfassungsgeschichten direct, bei darstellung anderer staatlicher formen wenigstens als zugänglichstes mittel der veranschaulichung. vollends in der poesie gibt es kaum ein gebiet, wo dieses nemliche grosze thema nicht anklingt, so viele, wo es herscht, in Iphigenie z. b. und Antigone und Hermann und Dorothea. Goethe erzählt, er habe den gästen, denen er sein epos zuerst las, thränen ins auge gelockt. dasselbe gefühl überwältigte einst den director in K. beim lesen in der classe, einen mann voll männlicher kraft und von affectation weit, weit fern. primaner, die zeugen dieser bewegung waren, erinnerten sich nach mehr als einem jahrzehnt, welchen eindruck ihnen das gemacht habe, wie lieb der mann seine mutter haben müsse.

Gar nicht zu billigen und kaum zu begreifen sind dagegen die wunderlichen einfälle derer, die der sache der erziehung damit zu dienen meinten, wenn sie auf irgend welche künstliche veranstaltungen sannen, das publicum an die schule heranzuziehen; sie scheinen sich vorzustellen, sie könnten diese belua centum capitum durch gelegentliche conversation oder belehrung auch noch irgendwie erziehen. wir wollen uns begnügen, unseren schülern das zu sein, was wir ihnen sein sollen und sein können. dazu ist nötig, dasz wir fest auf uns selbst stehen und festhalten an dem einfach rechten, unbewegt von dem wind, der um uns herum wehen mag. je reiner und reicher der begriff ist, den wir von der bestimmung der familie in

uns tragen, um so zuverlässiger werden wir nicht nur jedes einzelne haus in allem guten unterstützen, sondern auch an unserem bescheidenen teil dem vaterland den segen edeln familienlebens erhalten. gewährt uns der beruf anlasz, edeln eltern näher zu treten, so sind wir dem geschick dankbar; um uns aber die idee der familie nicht über not zu verkümmern, thun wir wohl, wenn wir von der actuellen thorheit und gemeinheit anderer nicht zu viel notiz nehmen.

Also, die summe wäre:

Der lehrer steht nach amtspflicht allen eltern zu gebote, wenn sie auskunft oder rat von ihm begehren.

Sein zusammenwirken mit dem haus bethätigt er auf geistigem wege dadurch, dasz er sinn und verständnis für die idee der familie in ihrer reinheit aufschlieszt und die ehrfurcht vor dieser befestigt.

Im übrigen hält er sich zurück. denn ein mehr verspricht wenig erfolg, bei einem zuviel bezahlt er mit seiner person und beeinträchtigt seine wirksamkeit. —

Zum schlusz ein wort über eine frage, die sich heute dem gymnasiallehrer, quem rodunt omnes, aufdrängt: warum ist man gerade gegen uns so feindselig? der soldat wird härter behandelt als der schüler, und die richter strafen nicht glimpflicher als wir. wir plagen uns nicht weniger als jene beiden stände und haben weder auf der schulbank hinten gesessen, noch sind wir in den kämpfen der universität hintenan gestanden. warum weisz gerade von uns jedermann übles zu reden?

Wir dürfen doch wohl mit einigem stolz sagen: weil unsere aufgabe die schwerere ist, weil wir die feinsten geistigen agencien anzuwenden haben und diese weder in hartgesottene delinquenten noch in das derbe alter des commisses hineinarbeiten.

Es gibt zwei arten von einwirkung auf menschen, von denen die eine nur auf das äuszere thun und lassen gerichtet ist. von den persönlichen beziehungen, von der inneren welt des menschen kann und musz der officier absehen, soldaten werden nicht um ihrer unsterblichen seele willen ausgebildet. desgleichen vor dem gesetz, vor dem richter gelten alle als gleich; auch hier liegt das im bereich der möglichkeit, denn es wird über äuszere handlungen gerichtet, nicht über innere vorgänge.

Aber ein edles volk kann das beste, wozu es geschaffen, nicht entfalten, wenn dieses formalistische princip einseitig oder allein herscht. hierüber belehrt die römische geschichte im gegensatz zur griechischen. in Rom sind 'härte, sorglosigkeit, trägheit die attribute des einzelnen, der nur dadurch eine edlere haltung bekommt, dasz der ganze charakter und das princip des staates untadelhafte formen des äuszeren erscheinens verlangt'. in Griechenland dagegen ist die bedeutung der geistigen persönlichkeit das durchschlagende. und kann man von Christentum sprechen und zugleich die würde der einzelseele vergessen?

Unsere aufgabe steht zu jenen harten aufgaben des staates,

deren träger naturgemäsz in der harten wirklichkeit den vorrang behaupten, in scharfem gegensatz. zu uns bringt man kinder, mädchenhafte und wilde, gutartige und bösartige, regsame und träge und mit all den trieben, die oben geschildert sind. die eltern sehen in jedem derselben ein unvergleichliches etwas, das ein recht habe, nach seiner art genommen zu werden. auch die behörde ruft uns zu: individualisiert, pflanzt christliche gesinnung. was will dies? doch wohl: nehmt rücksicht auf die besonderen kräfte und schranken der einzelnatur, nicht auf unvermögen, auf trübung des verstandes und willens; wisset, dasz die aufgabe nicht ohne rest aufgeht, und dasz es dabei nicht nur des treibers und richters bedarf, sondern auch des seelsorgers und freundes, der aufrichtet und ermuntert; habt geduld, seid menschen, nicht frohnvögte.

Kommt aber der tag der abrechnung, dann werden gleiche leistungen verlangt, die ziegelsteine müssen gebrannt sein. das persönliche moment ist aus dem gesichtskreis verschwunden. oder noch schlimmer: es gilt nicht, insofern es lehrern und schülern zu gute kommen könnte, aber es lastet, sofern zufällige und persönliche neigungen und anschauungen des aufsichtsbeamten als forderungen hervortreten. die schwierigkeit liegt in der sache, sie läszt sich nicht aus der welt schaffen; wir lehrer machen es ähnlich mit den schülern. aber der druck wird gemildert in dem masze, als der lehrer selbständig gelassen und nicht von oben bedrängt wird, sondern unter anrechnung der individuellen verhältnisse beurteilt wird.

Welche norm können wir finden, die dem lehrer und dem schüler eine erträgliche existenz sichert? vielleicht eine allgemein menschliche, die durch den begriff der nächstenliebe umschrieben wird: beurteile dich und deine handlungen so, dasz das reine ziel (Matth. 5,42) vorgesetzt bleibt, den anderen aber lasz zu gute kommen, dasz du die schranken seiner existenz in die rechnung mit einstellst, denn letzteres thust du bei dir von selbst. liegt aber die nächstenliebe nicht in deiner naturanlage, so sei um so mehr eingedenk der forderung der gerechtigkeit: habe achtung vor der andersartigen persönlichkeit, wolle sie nicht vernichten, indem du sie mit härte nach deinem masze missest und zu deiner art zwingest; denn es gibt keine geistige bildung und wirkung ohne die persönlichkeit.

Das leben besteht in dem durcheinanderwogen der animalischen, affectiven und geistigen elemente, auf ihrer mischung beruht die kraft und fülle des lebens, wofür Shakespeare das eminenteste beispiel abgibt. der natur entspricht, dasz in der jugend das πάθος vorwiegt, im mann soll das ἦθος herschen. jenes, die natürlichen und persönlichen triebe ausdrückend, läszt sich nicht vernichten, und soll es auch nicht, wir müsten denn an heilige glauben; es stecken ingredienzien darin, die wir zum erdenleben notwendig brauchen, der ehrtrieb z. b., ein irdisches kleid zwar, ohne das wir aber in der erdenluft nicht dauern können. und das ἦθος, geist und

liebe, soll zwar herschen; wer aber sein ausschlieszliches vorhandensein unter sterblichen menschen präsumiert, ist des Pharisäertums verdächtig. sollte Augustin in diesem sinne von seinem zur ruhe gekommenen herzen gesprochen haben, die erschöpfung wäre aus seinem vorleben begreiflich; Paulus aber und Luther, Lessing und Stein, alle männlichen seelen protestieren, und Schiller verurteilt mit flammendem zorn diesen 'verderblichen misbrauch, der von dem ideal der vollkommenheit gemacht wird'.

ALTONA. FR. REUTER.

(3.)

ÜBER COLONISATION BEI DEN ALTEN HELLENEN.

(fortsetzung.)

In der geschichte der griechischen colonisation bei den gröszeren städten, die als centren der bewegung hervortraten, dürften sich zwei perioden der aussendung nachweisen lassen. durch die ersten anlagen mochte dem socialen bedürfnis für einige zeit genügt sein und ein stillstand trat ein. eine anzahl gröszerer kriege, worin viele staaten verwickelt waren, wie die messenischen, lydischen, die lelantischen auf Euböa nahmen die heimischen kräfte eine zeit lang in anspruch, worauf abermalige aussendung von colonien, meist wohl aus der mittleren und unteren volksclasse, erfolgte. dies findet seine analogie in der geschichte der modernen völker. eine erste epoche der colonisation im mittelalter bildeten die kreuzzüge, zu einer zeit, wo die agricultur nicht mehr ausreichte, die geldwirtschaft noch nicht genügend entwickelt war. diese züge erfolgten nach Syrien, Griechenland und dem baltischen norden, sie gaben dem feudalen erbadel gelegenheit zur ausstattung seiner jüngeren und überflüssigen glieder, wobei auch viel niederes volk seine rechnung fand, das den glücksrittern auf ihrer fahrt sich anschlosz. dann war dem wirtschaftlichen bedürfnis fürs erste genügt und es trat eine pause ein, in welcher die abendländische ritterschaft durch grosze einheimische kriege beschäftigt ward. dahin gehören die englisch-französischen, spanisch-maurischen, schweizerisch-burgundischen, die polnisch-preuszischen, die Hussiten- und endlich die Türkenkriege. als alle diese kämpfe am ende des fünfzehnten jahrhunderts zu einem ende oder zum stillstand gekommen waren, suchten die müszigen kräfte anderweitige bethätigung und es warf sich ein strom überschüssigen lebens aus dem abendland in den neuentdeckten continent. die germanischen colonien in Nordamerika wurden von solchen gegründet, die sich einer religiösen oder politischen verfolgung entzogen, meist leute, die aus dem mittelstande hervorgiengen. die romanischen colonien im süden wurden vom niederen adel, hauptleuten, soldaten, abenteurern und

dem volk der unteren classen besiedelt. dies mag uns eine vorstellung geben, wie es bei den griechischen ansiedelungen in der ersten und zweiten epoche zugieng.

Vor allen städten in Hellas ragten drei durch ihre beteiligung an der colonisatorischen thätigkeit hervor. Milet, die königin der ionischen städte, war eine kaufmannsstadt, wo der gegensatz einer überreichen plutokratie von specularten und schiffsherrn, der herren 'immer zu schiff' mit einer groszen, cravallsüchtigen fabrik- und arbeiterbevölkerung reichlichen anlasz zur aussendung von pflanzstädten geben mochte; sie soll 80 städte entsendet haben, freilich nicht alle aus dem schosz der eignen bevölkerung, es war eben der hafen, wo sich auswanderer von nah und fern zu gemeinsamer abfahrt sammelten.

Strabo sagt, viele werke der Milesier seien grosz und herlich, doch am bewunderungswürdigsten seine colonien, womit es alle gestade des schwarzen meeres umsäumte. der Pontus bildete die vermittelung zwischen der hellenischen culturwelt und den barbarenländern des nordens, wo sich die handelswege des kaufmanns bis zum goldreichen Ural und den fundorten des bernsteins erstreckten, während auf dem östlichen ufer in Dioscurias der warenzug mündete, der die indischen schätze auf dem landwege zum abendlande führte. unter unsäglichen wagnissen und gefahren hat der handel der Milesier sich bahn gebrochen. ihre colonien schlossen einen kranz von Sinope im süden bis Pantekapeon Kertsch auf der Krim und Tanais an der mündung des Don im norden. Olbia an der mündung des Dnjepre hatte seinen namen von der segensfülle, die ihm zuströmte, Apollonia am westufer erfreute sich eines solchen handelsflors, dasz es auf ein bild seines schutzgottes 500 talente silber verwenden konnte. reichen gewinn lohnte der umsatz aller erzeugnisse der industrie gegen die fülle der rohproducte, die das barbarenland billig gewährte. holz, korn, flachs und hanf, metalle aller art, felle, pech, wachs, honig und was sonst die nordischen waldungen lieferten, auch die delicatessen des fischmarktes, wie caviar, waren in fülle vorhanden, wogegen die Skythen sich bald an den genusz der griechischen weine und an den gebrauch des öls gewöhnten. die Krim mit Theodosia wurde der ausgangspunkt des kornhandels. der sklavenhandel wurde in den Pontusländern besonders schwungvoll betrieben. die städte an der südküste profitierten vom fang der thunfische, wofür eigne warten an der küste errichtet waren, und der für sie vorzugsweise die quelle ihres reichtums geworden ist. auch in Ägypten, dem lande uralter cultur und priesterweisheit, erlangten die ionischen kaufleute den lange verwehrten zugang, seit könig Psammetich, der griechischen söldner bedürftig, ihnen handelsplätze im Nildelta gewährte. hier gründeten sie in befestigten quartieren gleich den Hanseaten des mittelalters ihre factoreien, von wo sie weit reichende handelsverbindungen pflogen, die bis in das innere des continents und bis zum fernen Indien reichten. um von den

exportartikeln nur eins hervorzuheben, der ägyptische papyros lieferte jetzt ein billiges und bequemes schreibmaterial, dessen man früher ermangelte. das schriftwesen, dem die Hellenen als ein volk des singens und sagens nur langsam sich zuwendeten, kam dadurch zur allgemeinen verbreitung. die poesie mag ohne schreiberei gedeihen, die prosa vermag es nicht. Kadmos von Milet galt den alten als der älteste prosaschriftsteller. in der stadt am Meander, der pflegerin kaufmännischer und philosophischer speculation, scheint demnach die mündigkeit des verstandes erwacht zu sein, die ihn befähigte, die dinge nach ihrer wahrheit anzuschauen und zu begreifen und die eignen gedanken in streng logischer verknüpfung zu ordnen.

Was Milet unter den ionischen städten im osten geworden ist, das war im westen im alten heimatlande der Ionier Chalkis auf Euböa, die stadt an der schmalen meerenge des Euripos, blühend durch ackerbau, schiffahrt und uralten kupfer- und eisenbetrieb. hier herschte damals ein reisiger adel, lieblinge Apollons, dem schwertkampf wie dem Musendienst eifrig ergeben. sie lenkten ihre schiffe in gewagter meerfahrt am frühesten zu den fernsten zielen, zu den küsten Italiens, wo sie schon in Homerischer zeit den umtausch von eisen und kupfer besorgten.

Der golf von Neapel empfieng sie als ein stück griechischer landschaft. am fusz des Vesuves siedelten sie sich an, in Kyme und Neapolis, wie am Ätna in Naxos, Katana, Leontinoi. und die meerenge Siciliens, welche das bild des heimischen Euripos wiederholte, hüteten ihre städte Messana auf sicilischem, Regium auf italischem ufer. auf der breiten halbinsel an der macedonischen küste, die mit ihren drei zinken wie ein dreizack Poseidons in das ägäische meer vorspringt, gründeten sie städte, einige 30 an der zahl, die durch rührige betriebsamkeit in ackerbau und eisenindustrie sich hervorthaten und der ganzen halbinsel den namen Chalkidike gaben. alle diese colonien hatten gleichartige verfassung und erfreuten sich einer guten inneren ordnung, da die gesetze des Charondas aus Katana um 600 vor Ch., welche viele städte in Unteritalien angenommen hatten, auch auf die thrakischen übertragen wurden. sie zeichneten sich durch altväterische strenge und zucht im öffentlichen wie im privatleben aus. daher sprachen die alten von einer chalkidischen art, die als eine nüancierung innerhalb des Ionismus sich darstellt und mit der geistigen beweglichkeit aller stammgenossen gröszeren ernst und sittlichen halt in glücklicher mischung verband.

Am Isthmus, der länderverbindenden brücke zwischen dem Peloponnes und dem mittleren Hellas, lag Korinth, ein kreuzungspunkt der wichtigsten land- und wasserstrasze, und daher von der natur zum handel bestimmt, das Venedig der griechischen welt. gleich der lagunenstadt, entbehrte sie eines genügenden landbesitzes, und wurde dadurch, auf die beherschung der see hingewiesen, die reichste der städte, wo orient und occident ihren verkehr austauschten. gleich Venedig hatte Korinth einen kaufmännisch gearteten adel, der eine

klug berechnete staatsordnung erhielt, sorgfältige durchbildung des geldwesens und der finanzpolitik, betrieb es den schiffsbau und die pflege der schönen künste, und, wie Venedig, hat es sich die gestade des adriatischen meeres mit ihren inseln und buchten zu eigen gemacht. Korcyra (Corfu) wurde als knotenpunkt des verkehrs zwischen adriatischem und ionischem meer wie zwischen Griechenland und Italien zum stützpunkt weiterer unternehmungen gemacht. südwärts und nordwärts bis zur illyrischen küste entstanden mit sorgfältiger wahl des ortes an meerbusen, vorgebirgen und inseln pflanzstädte wie Actium, Ambrakia, Apollonia und Leukas, das durch einen durchstich vom festlande getrennt und zur insel gemacht war. so wurden hier die meereswege geregelt, landstrecken gebahnt und der schifffahrt durch canäle und signalstationen ihre sichere bahn gewiesen, und allen diesen besitz faszte die mutterstadt zu einem colonialreich mit festen rechtsordnungen und einheitlicher münzprägung zusammen. auf der Chalkidike gründete sie an dem Isthmus der halbinsel Pallene, also in einer lage, welche ihrer eignen sehr ähnlich sah, Potidea, die stadt des Poseidon, bald die bedeutendste unter den städten der ganzen halbinsel. ebenso lieszen die Korinther sich in chalkidischem colonialgebiet auf Sicilien nieder, wo sie nur eine stadt anlegten, doch die perle der insel und nicht selten ihr haupt, Syracus, welche Pindar preist als die herliche stadt, des Ares heiligtum, schnellfüsziger rosse und eisenliebender männer göttliche pflegerin.

Was Athen im kreise der ionischen stammesgenossen für den osten war, das wurde Syracus im westlichen colonialgebiet als chorführerin der dorischen städte. mit einem landgebiet, das dem attischen an grösze gleichkam, zu zeiten es noch übertraf, vereinigte es eine seemacht, die auf herschaft in den italischen gewässern anspruch erheben durfte. wie Athen für die freiheit der östlichen colonien gegen die angriffe der Perser eintrat, so hielt Syracus schirmend den schild über die sikeliotischen Griechen gegen den karthagischen erbfeind. an demselben tage, wo die Athener die glorreiche schlacht von Salamis schlugen, hat Gelon von Syracus, den sieg der Hellenen über barbaren vervollständigend, ein karthagisches landungsheer bei Himera zu paaren getrieben. auf den erfolg der waffen drückte er das siegel der humanität, indem er den besiegten die verpflichtung auflegte, sich fortan der menschenopfer enthalten zu sollen. unmittelbar darauf hatte Syracus gleichzeitig mit Athen sein Perikleisches zeitalter, wo die stadt des Ares auch als Musensitz glänzte und für die edelsten geister fern und nah eine anziehungskraft besasz. könig Hieron hatte ein eifriges interesse an den wissenschaften und übte selber die dichtkunst. Pindar und andere berühmte lyrische dichter unterhielten intime beziehungen zu dem fürsten und unterlieszen nicht, ihm und seinem aufblühenden staat den tribut ihrer huldigungen zu weihen. Aeschylus fand hier gastliche aufnahme und die anerkennung, die er in Athen schmerzlich entbehrte. das drama er-

freute sich überhaupt sorgfältiger pflege, ein festes theater wurde errichtet. hier entfaltete Epicharmos als lustspieldichter sein glänzendes talent in feiner charakterzeichnung. gleichzeitig wurden rhetorik, philosophie, mathematik und medicin mit eifer betrieben. die prachtbauten der stadt, welche cultus und luxus ins leben riefen, wie die schönheit der münzen, die zum teil numismatische meisterwerke sind, bezeugen den gediegenen geschmack, der im groszen und kleinen die künstlerische technik beherschte. so wurde Syracus der vorort der ganzen inseln, deren materielle und geistige kräfte es an sich zog, um sie zu reicherer blüte zu steigern, ähnlich wie Athen als ein leitendes culturcentrum für den osten hervortrat. es wollte der unstern von Hellas, dasz beide städte, die segensreich neben einander wirken konnten, in feindliche verwickelung mit einander gerieten. als Athens streitkräfte im peloponnesischen krieg vor Syracus erlagen, da war sein sturz und mit ihm der niedergang des hellenischen lebens entschieden. wiederum wurde der kampf der beiden groszmächte Rom und Karthago um den besitz Siciliens vor den mauern von Syracus ausgefochten und mit seinem fall der römischen weltherschaft die wege gebahnt. von dem besitz dieser stadt schien eben die herschaft über Sicilien und von dieser die beherschung des Mittelmeeres abhängig zu sein. übrigens hat sich Korinth dieser seiner tochterstadt stets hilfreich angenommen. als Syracus durch innere parteikämpfe zerrüttet und verödet war, führte der Korinther Timoleon (344), unterstützt durch einen zuzug von Leukas und Korcyra, gleichfalls korinthische pflanzungen, ihr eine neue ansiedlung zu und stellte eine bessere, staatliche ordnung her. hierfür wurde der beirat von korinthischen gesandten erbeten und die pietätvolle dankbarkeit der Syracusaner sprach sich in dem volksbeschlusz aus, dasz man bei jedem künftigen kriegszuge sich einen strategen aus Korinth erbitten wolle: vorgänge, die wohl geeignet sind, das enge verhältnis, welches nach griechischer anschauung mutter- und tochterstadt mit einander verbinden sollte, anschaulich zu machen.

Neben diesen metropolen entfalteten auch kleinere städte eine rührige thätigkeit. auch das kleine Megara hatte seine zeit, wo es colonien entsendete und that einen glücklichen griff, da es Byzanz gründete, die wächterin am goldenen horn, und ihm gegenüber am asiatischen ufer Chalkedon. bald wurde Byzanz eine der reichsten städte, da die pontische küstenströmung schwärme von thunfischen gerade in seinen hafen hineinführte. im süden erstand am saume der lybischen wüste, doch auf fruchtbarer terrasse, Kyrene mit dem gebiet seiner fünf städte. Battos von Thera hatte sich hier nach orientalischer sitte eine königsmacht eingerichtet und die stadt erblühte bald zu erstaunlicher wohlfahrt und kriegerischer macht, die ihm auch bei den nachbarn achtung verschaffte. Spartas ausgestoszene söhne, die Parthenier, zogen zu dem fernen Japygien, wo am purpurreichen strand und schafreicher trifft Tarent als reiche

handels- und industriestadt erstand, die jedoch in der fülle des reichtums allzu schnell der dorischen art sich entäuszerte. die Rhodier trieb es zur südküste von Sicilien hin, wo auf hohem ufer Agrigent mit colossalen prachtbauten entstand. die Phokeer entflohen vor der lydischen herschaft vom ionischen strande, und sie waren die ersten, die auf langen fünfzigruderern, wie kühne Wikinger, bald handel treibend, bald als piraten die äuszersten winkel des adriatischen und des westlichen meeres durchforschten. an der gallischen küste erbauten sie an einem hafen, der dem von Phokäa auffallend ähnlich ist, Massilia (Marseille) mit hochgetürmter akropole, das sich bald mit einem kranz blühender tochterstädte umgab und seine handelslinien durch das keltische land bis zum hohen norden in die länder des bernsteins hinzog. Phokeer, Rhodier, Samier wetteiferten mit ansiedelungen im fernen Tartessos bis zu den säulen des Herakles und enthoben den dortigen silberminen fabelhafte schätze. Spanien wurde das Peru und Eldorado in dieser zeit überseeischer entdeckungen und die sage von den goldenen äpfeln der Hesperiden im abendlande ist damals den Griechen zur geschichtlichen wahrheit geworden. nur die sterne erster grösze sind hier genannt. wer beschreibt das gewimmel der kleineren, deren namen oft nur durch eine flüchtige notiz oder durch eine trümmerhafte inschrift bekannt ist, und wer erzählt uns die abenteuer jener conquistadores, die im ersten anlauf oft genug scheitern mochten, bis stete beharrlichkeit zuletzt doch alle hindernisse bezwingend zum erwünschten ziele führte. genug, die gestade des mittelländischen meeres und des Pontus waren fast überall von hellenischen ansiedlern besucht und besetzt. bis tief ins binnenland drang mit dem handel sprache, schrift und sitte der Hellenen vor und mischvölker bildeten sich von barbaren und Griechen. die alten heroen und götter folgten den menschen zu den neuen altären, deren feuer, mit einem brande vom heimischen herd entzündet, die übertragene lebenskraft symbolisch bezeichnet. Herakles, der überall thätige, kann geradezu als repräsentant der sich bahnbrechenden hellenischen civilisation gelten. zu diesem schutzpatron der gymnastik gesellt sich Apollo mit dem segen des sanges und der musik. seine leier, sein dreifusz findet sich nicht selten auf den münzen der städte und ihrer viele tragen den namen des gottes, der durch orakelspruch und wirksame beihilfe die seefahrt zu glücklichem ziele führt. nicht ohne religiöse weihe hat sich die ganze bewegung vollzogen.

Am dichtesten und vollständigsten war die colonisation in Sicilien und Unteritalien gelungen, wo nicht blosz die küstensäume, sondern auch das innere der halbinsel mit griechischem leben erfüllt ward. die ansiedler im osten mieden die umseglung der südspitze und zogen ihre landstraszen über den Apennin zur westlichen küste, wo neue emporien entstanden, so dasz das ganze innere gebiet als hellenisches culturland gelten konnte. Groszgriechenland nannte man dies ganze colonialgebiet. wie das asiatische colonialland im osten war es dem

mutterlande im westen als ein flügelpaar beigegeben, welches ihm zum höheren schwunge des lebens verhalf. colonien eilen dem mutterlande in der entwicklung voran, ist ein bekannter erfahrungssatz und er findet seine bestätigung an diesen groszen griechischen pflanzungen, deren bevölkerung einen feinen, spürkräftigen sinn mit praktischer geschicklichkeit verband. sie hatten den vorteil, dasz sie aus dem althellenischen mutterlande in verhältnismäszig früher zeit, mithin noch aus einfachen zuständen hervorgiengen, die sie selber als agriculturstaaten längere zeit festhalten konnten, während die colonien am Pontus und im westen von ihren asiatischen mutterstädten, die selber abgeleitete pflanzungen waren, weniger ursprüngliche frische mitbrachten. in weiter entfernung von der heimat in sporadischer anlage am saume eines barbarischen hinterlandes, vorzugsweise zu commerciellen zwecken begründet, konnten sie sich nicht zur culturhöhe des hellenischen lebens erheben.

Die folgen dieser umfassenden und unausgesetzt betriebenen colonisation musten überaus manigfaltig für die verschiedensten lebensgebiete sein. sie entsprachen den anlässen, aus denen sie hervorgiengen, die teils politischer, teils socialer natur waren, wozu endlich vielseitige rückwirkungen auf das geistige und allgemeine culturleben hinzukamen. die coloniegründungen hatten zunächst den zweck gehabt, durch aussendung der unzufriedenen volksclassen die herschaft des adels zu sichern, und dieser wurde anfangs für längere zeit erreicht. doch zuletzt schlug dies mittel in das gegenteil der beabsichtigten wirkung um. gerade das bürgertum war es, das aus der verbindung mit den colonien neue kraft schöpfte. die vermehrung des handels führte zu gröszerer wohlfahrt und erhöhtem selbstbewustsein der unteren classen auch im mutterlande. trotz der anfänglichen verminderung gewannen sie in den neu eröffneten lebensverhältnissen zusehends an tüchtigkeit, energie und politischer bildung. die reisen und geschäftlichen unternehmungen des kaufmanns wurden für ihn eine schule des charakters und der bildung und gaben ihm ein selbstgefühl, das hinter dem des adligen mannes nicht zurückstand, ja noch mehr berechtigt erschien, weil es in selbsterworbener tüchtigkeit begründet war. der politische geist in den colonien entfaltete sich fast überall in demokratischer richtung. die individuen standen hier freier zu einander, alle kamen hier mit denselben rechten und ansprüchen und ein jeder ward nur nach dem, was er leistete und wirkte, geschätzt. so wurde der einzelne der schöpfer seiner existenz, der schmied seines eignen glücks und trat allen anderen in freier concurrenz mit anforderungen entgegen, wie sie ihm seine bedürfnisse oder die energie seines strebens als gerechtfertigt erscheinen lieszen. alte gewohnheiten, standesvorrechte und vorurteile hatten sie hinter sich gelassen, ein neues leben ohne alle geschichtlichen voraussetzungen muste begonnen werden. statt der mancherlei rechtsanschauungen, welche die einwanderer aus verschiedenen gegenden mitbrachten, muste ein neues, einheitliches

recht erstehen, welches die ansprüche aller auf gleiches recht möglichst befriedigte. der adel liebt das ungeschriebene gewohnheitsrecht, das ihm eine überlegenheit über die anderen classen der gesellschaft gewährte. er hielt es als eine stütze seines ansehens fest, und in Sparta, dem aristokratischen musterstaat, bestand ein gesetz, welches die aufzeichnung der gesetze geradezu verbot. der bürgerstand war dem überlieferten herkommen weniger zugethan, als der adel, und verlangte vielmehr eine rationelle, den jeweiligen bedürfnissen sich anschlieszende durchbildung aller lebensverhältnisse. das herkommen als solches wurde weniger respectiert, als die äuszere zweckmäszigkeit. das gewohnheitsrecht sollte durch ein geschriebenes, das standesrecht durch ein allgemeines bürgerliches ersetzt werden. die klare, bündige fixierung aller rechtsverhältnisse wird als die wesentlichste garantie für das wirtschaftliche und politische wohl erstrebt. das letzte ergebnis war der begriff eines naturrechts, das gegen das bestehende historische recht angerufen ward und zu bürgerlicher gleichheit drängte. es war also natürlich, dasz in den colonien zuerst geschriebene gesetze aufkamen, die für das bürgerliche leben einen festen rechtsboden schufen und dem einzelnen gesicherten rechtsschutz gewährten. Zaleukos in der unteritalischen stadt Lokroi (650 a. Ch.) führte diese wichtige neuerung ein, was alsbald nachahmung im mutterlande wie in Athen fand, wo Drakon die ersten geschriebenen gesetze um 620 verfaszte. die politische bewegung war hiermit in flusz gekommen und konnte nicht wieder zum stillstand gebracht werden, der bruch mit den alten formen war nicht mehr aufzuhalten und neue verfassungen von demokratischer art traten ins leben, die dem bedürfnis nach freier bewegung und allgemeiner wohlfahrt besser genügen sollten. das politische leben durchläuft eben in den colonien schneller alle stadien der entwicklung, da eine feste überlieferung aus alter zeit fehlt und die überkommene stammessitte leicht getrübt und durch fremdartige einwirkungen durchbrochen wird. sucht man nach vorgängen in der neueren geschichte, die zur vergleichung sich darbieten, so mag an den deutschen orden in Preuszen erinnert werden, diese schöpfung der ritterschaft aus dem gesamten reich, ein neues Deutschland, welches dem mutterlande in der entwicklung voraneilte und die formen des modernen staatswesens vielfach anticipierte. näher noch liegt es an den einflusz zu denken, der von dem demokratischen Nordamerika auf die alte welt ausgieng, der das feuer der revolution in Frankreich schürte und seitdem nicht aufgehört hat, die europäische gesellschaft in ihren tiefen zu durchwühlen und zu erschüttern.

(fortsetzung folgt.)

CASSEL. DONDORFF.

(4.)
MOLIÈRES AVARE.
(schlusz.)

II. Die moral und die sittliche bedeutung des stücks.

Die spitze des stücks ist gegen die väter gekehrt; Molières komische helden sind eben charaktere, und diese findet man weniger unter jungfrauen, jünglingen und knaben, am wenigsten den ausgeprägten typus des geizes. der geizhals muste also ein mann sein. Und verheiratet und vater. wir sollen sehen, wie sich das laster selbst über elternliebe hinwegsetzt.[30]

Der geiz ist die egoistische leidenschaft. Harpax kennt nur sein geld und eigne interessen. eine heftige, sinnliche natur, ist er wohl noch für sinnliche liebe empfänglich — auch diese ist ja egoistisch, und, kommt es zum klappen, so musz sie der geldliebe weichen — doch abgestumpft für jede andere, edlere regung und tugend. seinem gelde opfert er, wie das eigne standesgefühl, ehre und ansehn, so auch das leibliche und geistige wohl seiner kinder. er hört, sein sohn gewinne beim hazardspiel, und, statt zu warnen, rät er, dem einen laster noch ein zweites hinzuzufügen. er sieht, wie Cleant zu wucherischen zinsen geld aufnimmt und freut sich fast über die entdeckung: er wird ihm jetzt noch mehr auf die finger sehen. der versuch der kinder sich zu nähern erweckt in ihm mistrauen und furcht: 'sie wollen ihm die börse rauben!' kümmert er sich einmal um sie, so geschieht es als gegner, um seiner selbst willen, im eignen interesse. die tochter verlobt sich, ohne dasz ers merkt, in seinem eignen haus, unter seinen augen. sein geiz tritt ihrer unschuldigen neigung in den weg. dem sohn tritt gar der egoist als nebenbuhler gegenüber. für seine kinder hat er überhaupt kein auge, kein herz mehr; er hofft sie zu grabe zu tragen. nur, weil er selber ihnen fremd, hat er auch sie sich entfremdet[31], und so fällt ihre pietätlosigkeit auf das haupt des vaters zurück.

Nicht umsonst erinnert er stets von neuem daran, wie entsetzlich es sei, dasz man so ihm begegne: 'cela est étrange que mes propres enfants me trahissent et deviennent mes ennemis (I 4). A-t-on jamais vu une fille parler de la sorte à son père? (I 4). n'est-ce pas une chose épouvantable qu'un fils qui veut entrer en concurrence avec son père et ne doit-il pas, par respect, s'abstenir

---

[30] ähnliches gilt von fast allen, von dem mann und vater Molière geschriebenen stücken. man hat ihm einen vorwurf daraus gemacht. es ist aber nur eine folge der gesetze seiner kunst und zeigt zugleich, dasz er es ernst nahm mit seinen väterlichen pflichten.

[31] an sich sind beide gut geartet, und, wo sein benehmen sie nicht dazu herausfordert, verlieren sie nie den respect vor ihm aus den augen. dasz selbst solche kinder so gegen ihn auftreten, vergröszert noch seine schuld.

de toucher à mes inclinations?' (IV 4). auch das ist eine hervorhebung und zugleich verschärfung seiner eignen schuld und der sittlichen lehre. vor dem, durch ihn selber gepflegten splitter in ihrem auge entsetzt, ahnt er nicht den balken im eignen. mit der liebe hat der geiz alles sittliche bewustsein getötet, und der nur an seine rechte denkende egoismus erinnert uns, in komischem widerspruch, an seine pflichten. aus der pietätlosigkeit der kinder hat man wohl dem dichter einen vorwurf gemacht, dieselbe wäre eine abschwächung der väterlichen schuld, der künstlerischen wirkung und der sittlichen lehre. gerade sie macht das stück zu einem familienschauspiel von tief sittlicher bedeutung. menschenwerk ist stückwerk; auch die kunst kann nicht zwei herren dienen; wenn sie nach einer seite hin sich gründlich verbeugt, stöszt sie an nach der andern.[32] Shakespeares Othello und Romeo und Julie predigen den selbstmord.

Wird aber Harpax nicht zu wenig in seinem gelde bestraft? läszt nicht die freude über den wieder gewonnenen schatz ihn alles andere verschmerzen? selbst die verlorene achtung und liebe der kinder? einen Harpax schützen schlauheit, herzlosigkeit und geiz mehr vor geldverlust als jeden andern. auch ist die freude weitherzig, und Molière schrieb ein heiteres lustspiel. mit dem guten Anselm freuen wir uns über den glücklichen ausgang und gönnen gar dem armen schlucker noch den hochzeitsrock obendrein. die gröste, die schrecklichste strafe des lasters ist das laster selbst mit seinen inneren folgen, die des geizes aber, dasz die furcht zu verlieren, die sucht zu gewinnen, seinen opfern keine ruhe läszt, sie tot macht für edlere freuden und — die pietätlosigkeit der kinder.

Dies ist die moral unseres stücks, die mit der handlung aus den charakteren hervorgeht, vor allem aus der leidenschaft des das ganze beherschenden helden: 'Molière lobt nicht und tadelt nicht, er zeigt die dinge, wie sie sind, züchtigt das laster, indem er es in seiner wahrheit schildert und die moral ergibt sich von selbst.'[33]

III. Der Avare als komisches schauspiel.

Dies eindringliche gemälde von der die familienbande lösenden macht des geizes ist endlich ein komisches schauspiel, und, wie die ernste moral, geht auch die heitere komik, wie von selbst, aus den charakteren der personen hervor. sie ist daher nach ihrer natur und ihren eigentümlichkeiten verschieden.

Da haben wir zuerst die dumm-ehrliche pedanterie meister Jakobs und die einfalt der andern bedienten.[34] diese gibt sich in

---

[32] wie Goethes 'meister von der ländlichen schul''.
[33] worte Goethes in den Eckermannschen gesprächen.
[34] dame Claude bildet eine ausnahme, weil sie keine handhabe bietet. dies ehrt sie ebenso sehr, wie das von Elise ihr geschenkte vertrauen. ob die verstorbene mutter sie ins haus brachte, wo sie, trotz Harpax, um der kinder willen blieb?

'possenhaften momenten und scenen' kund, die aber nicht blosz[35] 'die gallerie zum lachen bringen', sondern erst recht den denkenden leser, weil sie, wie in der 'école des femmes', zugleich die bedienten charakterisieren und den herrn, der durch sie hereinfällt. und die ihm eigne schwäche allein schon läszt auch ihn die grenze der feinen komik überschreiten. sein mistrauen, die furcht bestohlen zu werden, die verzweiflung nach dem diebstahl, das wahnsinnige haschen nach dem dieb, mit den daraus sich entwickelnden misverständnissen zwischen ihm und Valer, alles folgen seines geizes, die thorheit endlich, vornehmheit und geiz vereinigen zu wollen, und, mehr als alles, der unglückliche versuch sich als liebhaber aufzuspielen, machen ihn zu einem gegenstand der posse, während wieder die dem geiz eigne energie ihn in eine höhere sphäre emporhebt, die er als wucherer, im kampf mit seinen kindern, bis an die grenze des tragischen oder erhabenen durchschreitet. — Die edleren personen werden weniger von der komik berührt.

Diese manigfaltigkeit, höhere und geringere würde, prägt sich schon aus in dem charakter der sprache. in den unterhaltungen Valers mit Elise, in denen Cleants und Elises unter sich, wie mit Marianne, in der erkennungsscene am schlusz und anderen herscht ein gewählter, höherer ton; da ist manches in freien, reimlosen versen geschrieben. schon der schwung der sprache verrät personen aus den höchsten kreisen der gesellschaft, die, wenn nicht andere sie daraus vertreiben, sich in den idealen regionen bewegen; und, sticht die rücksichtslose schroffheit des denselben kreisen angehörenden helden davon ab, so ist dies wieder eine folge seiner eigentümlichen natur, seiner leidenschaft, die sich über alle schranken hinwegsetzt; die komik dieser individuell-leidenschaftlichen schroffheit aber, sowie die der allgemein-volkstümlichen ausdrucksweise der niederen personen tritt, durch den gegensatz jener idealen feinheit, erst recht kräftig hervor, und, mit ihr, die darin ausgeprägten, mehr allgemeinen oder persönlich-eigentümlichen eigenschaften der charaktere.

IV. Molières Harpax ein edelmann.

Eine der wichtigsten fragen für die beurteilung des Avare und für seine darstellung auf der bühne ist der stand seines helden. er ist ein edelmann und wird als ein bürgerlicher aufgefaszt. dies bringt in das ganze einen miston, der lähmend auf die darstellung wirkt, den eindruck schwächt, stört oder gar vernichtet, und alles das, was, nach des dichters absicht, dazu dienen soll, um ihn vom bürgerlichen zu unterscheiden, wird, wenn man es nicht übersieht, ein gegenstand des tadels. der erste, bei dem mir der irrtum begegnet, ist der Italiener Riccoboni, aber er fuszt wohl schon auf der stillschweigend allgemeinen ansicht der damaligen Franzosen; denn

[35] ein dem dichter gemachter vorwurf.

keiner widersprach ihm und die späteren schlossen sich ihm an. erst Fritsche erklärte in seiner ausgabe des stücks Harpax für einen edelmann, aber ohne es zu beweisen; daher, nach ihm, Knörich in der seinigen die sache wieder als zweifelhaft hinstellt; und in der besten und neuesten Molièreausgabe (von Despois-Mesnard) ist er, wie immer, ein bürgerlicher.

Der hauptgrund ist wohl der, dasz man den charakter des sohnes falsch auffaszt. à père avare fils prodigue, sagt das sprichwort, und so betrachtet man von vorn herein Cleant als einen verschwender; dies kann er aber nicht sein, wenn man den vater als einen reichen edelmann ansieht.

Der idealismus des classischen dramas erleichterte die täuschung. Molière war sparsam mit angaben über charakter, stand und kleidung der personen; beim Avare fehlen sie ganz. für die zeitgenossen freilich ward dies durch die aufführung ersetzt; allmählich gieng aber die tradition davon verloren. auch ist das stück in prosa geschrieben, und dies, sowie die besonders derbe sprache des helden, mochte den glauben an eine weniger vornehme herkunft verstärken. überhaupt sieht man die komischen personen eines schauspiels leicht als bürgerliche an; ist doch der tonangebende adel zu sehr mit den umgangsformen vertraut und hält zu sehr auf äuszere ehre und anstand, um sich leicht komische blöszen zu geben, besonders solche, wie Molières geizhals; geizhälse von seinem kaliber endlich, so schon raros nantes in gurgite vasto, trifft man unter den wenigen adeligen noch um so seltener an, je mehr sitte und erziehung dazu angethan sind, die entgegengesetzten eigenschaften in ihnen zu entwickeln.

So wirft denn schon Riccoboni Molière vor, dem Harpax vier[36] bediente gegeben zu haben und einen seinem sohne, weil er ihn nicht als einen adeligen oder sehr reichen mann darstelle.

Geoffroy tadelt kutsche, pferde und die vier bedienten; denn wir erführen nicht, dasz geburt oder stellung den Harpax zu solchen ausgaben zwinge; Taschereau endlich, der es als Molières verdienst preist, den geizigen durch den ihm aufgezwungenen aufwand genötigt zu haben sich zu offenbaren, beklagt mit Geoffroy, dasz er den grund dieses aufwandes verberge.

Der held ist aber ein reicher edelmann und jener widerspruch nicht vorhanden. Molière hat nicht blosz zuerst einen geizigen in einer zu solchen ausgaben zwingenden lage geschildert, sondern lage und ausgaben sind durch geburt und reichtum motiviert. über letztern brauche ich kein wort zu verlieren. alle personen des stücks bezeugen ihn — auszer dem geizhalse selber — und, dasz er ein edelmann, geht aus seinem benehmen gegen andere und aus dem der andern gegen ihn so klar hervor, dasz dieser indirecte beweis den besten directen aufwiegt.

---

[36] es sind derer sogar noch mehr (siehe unten); dies aber, sowie alles das, was Riccoboni u. a. tadeln, beweist gerade, dasz Molière einen reichen adeligen darstellen wollte und dargestellt hat.

Gleich in der ersten scene verrät Valer, der verlobte der tochter, seine eigne adlige herkunft, und die verlobung mit ihr, sowie der haushofmeisterposten, den er bei dem geizigen vater bekleidet, lassen auf die ihrige schlieszen; ebenso der zarte ton der unterhaltung, die gewählte, nur den höchsten kreisen eigne, poetisch angehauchte, durch leichten rhythmischen schwung gehobene sprache.

I 4 nennt Harpax seinen sohn 'damoiseau', ein ausdruck, der, wie unser 'junker', junge adlige zu bezeichnen pflegte. dazu stimmt: 'vous donnez furieusement dans le marquis', seine schilderung von Cleants kleidung[37] und leben; das von diesem selbst vorgeschobene gewinnen im spiel — hazardspiele grassierten besonders unter dem adel —; vor allem aber die thatsache, dasz der sohn eines so argen geizhalses, noch im hause des vaters, sich einen eignen bedienten hält.[38] wie könnte er da, als bürgerlicher, behaupten, dasz er seiner darbenden Marianne nicht helfen kann? um sich anständig zu kleiden, müsse er bei den kaufleuten borgen? kann er nicht den 'Pfeil' entlassen? nicht weniger vornehm als der sohn kleidet sich endlich die von Marianne, als adliges fräulein, 'madame' angeredete tochter (I 4).[39]

Der von Pfeil und Anselm dem Harpax selbst beigelegte titel 'seigneur' (II 4) kam gleichfalls nur adligen zu. Cleants vorwurf, er opfere dem geiz seine 'gloire'[39] und 'condition'[39], hat, weil wir nichts näheres von ihnen hören, nur dann sinn, wenn wir an die selbstverständliche condition eines edelmanns denken und an die gloire, die er von den vätern ererbte. wenn ferner Frosine Mariannes tugenden ihm als mitgift vorrechnet, vergiszt auch sie nicht Mariannes widerwillen gegen die gerade unter adligen damen grassierende spielwut; und, um ihn später durch eine andere partie von ihr abspenstig zu machen, denkt sie ohne weiteres an eine vicomtesse oder marquise. würde eine solche einen schmutzig-geizigen bürgerlichen heiraten? könnte dieser glauben, dasz sie ihn nähme? müste er nicht gar selbst eine anspruchslosere bürgerliche vorziehen?

Und nun Harpax' sonstiges benehmen! dasz der sohn sich einen bedienten hält, findet selbst der knauser in ordnung; bei dem vorwurf 'vous donnez furieusement dans le marquis' fehlt der zusatz, dasz sich dies für einen bürgerlichen am wenigsten ziemt; er selbst hat einen haushofmeister, kutscher, koch und wenigstens zwei andere männliche und, auszer der alten Claude, noch andere, in der wahnsinnsscene erwähnte, nicht auftretende, weibliche bediente (servantes), sowie ein haus, das ihn zwingt, sie zu halten. gekauft hat er es gewis nicht; und, selbst wenn er es erheiratet oder geerbt, als bürgerlicher würde er, schon der damit verbundenen zahlreichen

[37] diese und die der schwester Elise verrieten auf der bühne gleich im ersten augenblick ihren adligen ursprung.

[38] auch dies erfährt man schon in der zweiten scene.

[39] das nähere über die sprachlichen bemerkungen und einige andere punkte siehe in meiner ausgabe des stücks (Seemann, Leipzig).

dienerschaft wegen, es verkaufen. und dann seine tracht! auszer chapeau, perruque, souliers — eines edelmanns — un manteau, chausses et pourpoint de satin noir, garni de dentelle ronde, de soie noire[40], sowie ein kostbarer diamantring (III 7).

Der tochter gegenüber hebt er den adel ihres bewerbers Anselm nicht als besondere ehre hervor; auch er geht eben davon aus, dasz dieser ein edelmann sein musz, und bemerkt nur, er sei es, im gegensatz zu denen, die sich den adel anmaszen (I 4). als endlich Valer (V 5) behauptet, aus seiner verlobung mit Elise werde man ihm kein verbrechen mehr machen, 'lorsqu' on saura ce que je suis' (wes standes ich bin), schlieszt Harpax schon allein hieraus, Valer masze sich den adelstitel an, der sicherste beweis, dasz dieser seiner tochter zukommt; und die heftigkeit, womit er ihn dann als adelsdieb brandmarkt, verrät einen adelsstolz, der nicht hinter seinem geize zurücksteht.

Zu alledem kommt noch das benehmen Anselms und der seinen. diese sind adlig (I 5 und V 5), und man hat überall das gefühl, dasz die zwei familien wie gleich und gleich mit einander verkehren. Valer streicht seine geburt nicht als einen vorzug heraus, bemerkt nicht, dasz Harpax nicht berechtigt sei, einen adligen schwiegersohn zu beanspruchen, sondern im gegenteil, seine condition mache Elise keine schande (V 3). sein vater aber tritt dem geizhals noch bescheidener und demütiger gegenüber. kein geldgieriger bankerotteur, freigebig und reich, was in aller welt konnte den edelmann Anselm bewegen, die tochter eines schmutzig-geizigen bürgerlichen zu heiraten, zu der ihn nicht einmal mächtige leidenschaft hinzieht? und gar ohne mitgift! und findet nicht gar zuletzt zwischen den zwei familien eine doppelheirat statt, ohne dasz davon, als von einer unter solchen verhältnissen damals geradezu unerhörten mésalliance die rede wäre? ja, der adlige Anselm verzichtet gar bei Elise und Cleant auf jede mitgift, trägt die verlobungs- und hochzeitskosten, schenkt dem Harpax einen hochzeitsrock und bezahlt die durch den cassettendiebstahl verursachten schreibereien.

Alles dies und die schon erwähnten andern, soweit sie den kritikern aufgefallen sind, als flecken von ihnen getadelten punkte, weil sie den geizhals als einen bürgerlichen ansahen, erscheinen als ebenso viele künstlerische feinheiten und schönheiten in dem bilde des von dem dichter geschilderten geizigen edelmanns.

Und auch sonst noch ist der stand des helden für die würdigung des stücks von groszer bedeutung. je höher seine gesellschaftliche stellung, desto mehr erscheint sein geiz als eine dämonische, nicht durch äuszere verhältnisse entstandene naturmacht, desto natürlicher die widersprüche, in die der kampf mit seiner stellung ihn verwickelt, um so gewaltiger die leidenschaft, die ihn zwingt, sich

[40] Molière selbst spielte den Harpax, und dies war seine kleidung in der rolle, die wir erst aus dem inventar seiner nachlassenschaft kennen lernen (siehe Soulié, recherches sur Molière, Paris Hachette).

gar darüber hinwegzusetzen, um so erklärlicher die klagen und das benehmen der kinder, besonders Cleants, um so eindringlicher die in dem ganzen gemälde gepredigte sittliche wahrheit, und desto wirksamer, groszartiger, und ich füge hinzu, zugleich reiner die durch diese gegensätze erzeugte komik. ich sage reiner, weniger widerlich in ästhetischem sinne. ein in sammt und seide gekleideter geizhals ist ein ganz anderer kerl als einer in abgetragenen lumpen; die ästhetik kennt nicht den grundsatz, dasz das kleid nicht den mann macht.

Und wie der komische held, wird auch alles übrige in eine höhere sphäre gehoben, die liebenden paare werden edelfräulein und cavaliere, und das ganze, statt einer bürgerlichen posse, eine art mantel- und degenstück [41], dessen romanhafter schlusz durch wiedererkennung der idealen haltung des anfangs und der hauptcharaktere entspricht, und dessen tragischer ernst nur durch die genialste komik verdeckt wird.

---

[41] ohne das diesen stücken sonst eigne versteckspielen.

BIELEFELD. C. HUMBERT.

7.

LATEINISCHE SCHULGRAMMATIK. BEARBEITET VON DR. GUSTAV LANDGRAF. Bamberg, gebr. Buchner. 1891. VI u. 246 s. Dazu: LITTERATURNACHWEISE UND BEMERKUNGEN. ebd. 56 s.

Die eigentümlichkeit dieser grammatik kennzeichnet sich hauptsächlich durch zwei eigenschaften. die eine ist eine beschränkung des stoffes, welche das von andern, z. b. Stegmann, darin geleistete noch über-, oder richtiger unterbietet. der verf. begründet diese behandlung des stoffes auf s. 3 und 4 seiner 'litteraturnachweise und bemerkungen', wo es u. a. heiszt: 'die schulgrammatik soll nur für den schüler geschrieben sein, nicht für den philologen. sie soll also nur das rüstzeug enthalten, das der schüler unumgänglich nötig hat, um den anforderungen des gymnasiums gerecht zu werden, d. h. sie musz ihn so heranbilden, dasz er in den stand gesetzt ist, die ihm vorgelegten schulautoren unter anleitung des lehrers mit verständnis und genusz zu lesen.' wer würde nicht mit diesen allgemeinen sätzen einverstanden sein? die frage ist nur: was gehört dazu, um einen autor mit verständnis zu lesen? eine unbefangene antwort müste doch lauten: es müssen — abgesehen etwa von singularitäten — alle bei ihm gebräuchlichen ausdrucksformen ihre erklärung finden. aber dazu ist der stoff in jener starken beschränkung, sogar mit rücksicht auf Caesar, wenigstens in der syntax nicht ausreichend. es musz also doch wohl noch ein anderer grund hinzukommen, den uns verf. denn auch auch einmal verrät. in den bemerkungen zu § 101 wird nemlich die wahl der selbstgemachten beispiele mit den worten begründet: 'weil der schüler an solchen am besten die regel ein-

lernt.' aber ist denn das 'regeln einlernen' zum verständnis der autoren nötig? dazu gehört doch nur, dasz man das sprachliche gesetz in der dargebotenen form erkennt. und bekanntlich ist es viel leichter, an der fertig vorliegenden form der fremden sprache das gesetz zu erkennen, als sich die regel 'einzulernen', d. h. sie sich zur anwendung bei der übertragung aus dem deutschen anzueignen. eine so weit gehende beschränkung, eine so ausgesucht kurze fassung aller regeln hat ja auch gar keinen sinn, wenn dadurch dem schüler nicht das dem gedächtnis einzuprägende gegeben werden soll, 'das rüstzeug, das der schüler unumgänglich nötig hat' — zum kampf der exercitien und extemporalien. diesen standpunkt der schulgrammatik halte ich für eine verirrung. ich billige im ganzen die meinung von P. Worms, wie er sie in der besprechung einer andern grammatik (Gymnasium 1888 s. 226—29) darlegt, aus der ich einige sätze ausheben will. 'kann eine grammatik dem primaner genügen, die nur notdürftig gerade das enthält, was ein tertianer unbedingt wissen musz?' 'der schriftsteller soll gewis um seiner selbst willen gelesen werden; aber wohl gemerkt «gelesen»; d. h. so, dasz man nicht ungefähr weisz oder zu wissen glaubt — infolge von herumraten —, was der schriftsteller sagt und will, sondern so, dasz man den inhalt scharf erfaszt, im einzelnen, wie im ganzen. und nicht nur das, sondern der schüler musz auch — soweit das ihm auf seinem standpunkte möglich ist — klar den unterschied erkennen zwischen der lateinischen und deutschen ausdrucksweise und denkweise.' 'um den schriftsteller aber so zu lesen, dazu gehört tüchtige grammatische schulung, die von unten auf gegenstand der sorgfalt sein musz. dabei kommt es freilich nicht darauf an, ob der schüler ein paar regeln mehr oder weniger gehabt hat; mag man den eigentlichen lernstoff auf das knappste masz beschränken.' 'die grammatik soll [aber] nicht nur ein lernbuch sein.' 'der gewissenhafte und strebsame schüler . . . in allen classen, besonders aber in den obern, musz sich rats erholen können aus seiner grammatik für das, was ihm nicht klar ist, und gerade besonders in bezug auf das, was auswendig zu lernen und speciell zu üben er nicht in die lage gekommen ist.' ich will nun auf diese beschränkung des stoffes im einzelnen nicht eingehen, sondern das gebotene betrachten.

Da macht sich denn sofort eine andere, sehr viel wohlthuendere eigenschaft des buches bemerklich, das ist seine wissenschaftliche anlage. der verfasser, der ja auf der höhe der modernen sprachforschung, insbesondere auf dem gebiete der lateinischen grammatik steht, hat sich bemüht, die resultate der gegenwärtigen sprachwissenschaft, soweit sie für den schüler faszbar und zu einem tieferen verständnis der sprachlichen erscheinungen förderlich sind, in schulmäsziger fassung zu gestalten, und das ist ihm an einigen stellen vortrefflich gelungen, insbesondere da, wo es die aufgabe war, das hypotaktische satzverhältnis aus der parataxis abzuleiten, so § 187 (absichtssätze), § 191 (sätze mit quin), § 193 (mit quod).

in andern fällen freilich scheint es mir, als habe er nicht hinreichend sichere ergebnisse der forschung etwas voreilig aufgenommen. dies gilt besonders von der nach Schmalz gestalteten ableitung des accusativus cum infinitivo aus doceo te artem auf dem wege: doceo te legere, cogo (prohibeo, impedio, assuefacio) te legere, audio (video) te legere. allerdings bildet in doceo te legere der infinitiv ebenso eine unmittelbare ergänzung des verbums wie artem in doceo te artem, und läszt sich wegen seiner indeclinablen form ebenso wie dieses als sachobject bezeichnen. die gleiche erklärung läszt sich noch anwenden auf den acc. c. inf. nach cogo, prohibeo, (impedio,) assuefacio, sowie volo, nolo, malo, cupio, iubeo, veto, patior, sino. bei dieser beschränkten anzahl von verben hat der infinitiv auszerdem folgende eigentümlichkeiten. er läszt erstens deutlich seine ursprüngliche dativische (finale) oder locativische natur erkennen, wie aus den andern constructionen hervorgeht, die bei jenen verben möglich waren. man vergleiche: cogo te exire und cogo te, ut exeas; prohibeo (veto) te accedere und ne accedas; (in meo iure impedior); assuefacio corvum loqui und sermoni (Plinius); iubet sententiam ut dicat suam (Plautus); volo, nolo, malo, cupio, ut redeat; non patior, non sinam, ut dicat. der infinitiv hat infolge dessen nach allen diesen verben futurischen sinn, der sich auch einem zugefügten nebensatze mitteilt, z. b. Valeria lex eum, qui provocasset, virgis caedi vetuit = ne caedatur, qui provocaverit. sodann steht nach allen jenen verben nur der acc. c. infinitivo praesentis (wenn man von prägnanten ausdrucksweisen, wie hoc factum esse volo, absieht). durch alles dies unterscheidet sich der acc. c. inf. nach jenen verben scharf von dem nach den verbis dicendi et sentiendi. hier hat er nach meiner meinung seine dativische oder locativische natur völlig verloren, denn Deeckes versuch (Mülhausen progr. 1890 s. 35 ff.) überall einen locativischen sinn nachzuweisen, halte ich für gekünstelt. er hat infolge dessen auch nicht mehr futurischen sinn, sondern für diesen musz eine besondere form eintreten, und überhaupt erscheinen hier die infinitivformen in ihrer ganzen manigfaltigkeit, zum ausdruck der verschiedensten temporalen verhältnisse. woher dieser unterschied? der grund liegt, meine ich, darin, dasz bei den verbis dicendi et sentiendi der infinitiv nicht die unmittelbare ergänzung des verbalbegriffs bildet, denn sonst müste er, wie im griechischen, auch hier finalen sinn wenigstens haben können. vgl. ἐκήρυξε τοὺς στρατιώτας ἐξιέναι und pronuntiavit, ut exirent. vielmehr wird die abhängigkeit des infinitivs hier vermittelt durch den accusativ, zu dem er als prädicat hinzutritt. dasz ein infinitiv im lateinischen einem nomen unbedenklich als prädicat beigegeben werden konnte, zeigt der infinitivus historicus. dasz er auf einen accusativ als prädicat bezogen werden konnte, zeigt der acc. c. inf. im ausrufe, der doch im gebrauch sicher nicht als von irgend etwas abhängig empfunden wurde. me miserum! te in tantas aerumnas propter me incidisse! von den verbis dic. et sent. ist

natürlich zunächst nur der accusativ abhängig (audio te ich höre dich), und zu diesem wird jene nominalform des verbs als prädicat gesetzt (audio te legere). ich kann es daher nicht billigen, wenn verf. § 161 sagt: 'dieser ursprünglich als object vom regierenden verbum abhängige accusativ wurde allmählich als subject des mit ihm verbundenen infinitivs betrachtet.' der accusativ ist und bleibt object im verhältnis zu dem verbum finitum (audio te), aber sobald ihm ein infinitiv als prädicat hinzugefügt wird, ist er im verhältnis zu diesem subject; wie denn von den anfängen des latein der infinitiv mit allen nominalen erweiterungen sich stets nach seinem subjectsaccusativ in der form gerichtet hat, und eine construction wie im deutschen 'lasz mich dein freund sein' stets unmöglich war. diese relative doppelbedeutung des accusativs als gleichzeitiges object und subject läszt sich übrigens schon dem quintaner klar machen, wenn man ihn daran erinnert, dasz sein vater doch zu ihm vater, zu seinem groszvater aber sohn sei. die einzige veränderung, welche der acc. c. inf. durch den gebrauch und insbesondere durch die ausbildung der obliquen rede erfahren hat, ist die, dasz das bewustsein für die zusammengehörigkeit des accusativs mit dem infinitiv lebhafter wurde und beide zusammen wohl als eine art abhängiger satz empfunden wurden, dagegen das gefühl für die abhängigkeit des accusativs, als eines objects, von dem verbum finitum sich abstumpfte. — Die Schmalzsche ableitung des acc. c. inf. aus linguam te doceo wird auch in der recension von J. Weisweiler im Gymnasium 1891 s. 235 beanstandet.

Ein anderer fall, in dem mir die erklärung der neueren wissenschaft, der auch verf. § 112 gefolgt ist, zu unsicher erscheint, um sie der schulmäszigen darstellung zu grunde zu legen, ist: vitae me taedet = vitae taedium me tenet in dem sinne, dasz der genitiv von dem nominalen elemente des verbums abhängig sei. denn in dem verbum taedet liegt gar kein nominales element. der durch den gemeinsamen stamm taed dargestellte begriff ist weder nominal noch verbal; er wird erst nominal durch das suffix io in taedium, und verbal durch das suffix der zweiten conjugation. nur in einem von einem wirklichen nominalstamme abgeleiteten denominativum, wie βασιλεύω und andern griechischen, kann möglicherweise der nominale bestandteil noch so viel geltung haben, dasz ein genitiv von ihm abhängig gedacht werden kann. aber selbst bei diesen verben finden wir im lateinischen nicht den genitiv, den das zu grunde liegende nomen verlangt, sondern verbale rection. man vgl. custos arcis, custodit arcem; dominus gentis, dominari in aliquem; dux gregis, ducere gregem; nomen urbis, nominare urbem; laus oratoris, laudare oratorem usw., auch studium litterarum, studeo litteris. nun haben einige verwandte verba auch im griechischen den genitiv der sache bei sich (οἰκτείρω, ἐλεῶ σε τῆς τύχης = miseret me fortunae tuae). dasz dieser genitiv nicht etwa vertreter einer ablativischen function ist, zeigt der gebrauch verwandter verba mit dem dativ,

der sicher einem ablativus (causae) entspricht, z. b. λυπεῖcθαι, ἀνιᾶcθαι, αἰcχύνεcθαί τινι. und da wir auch im deutschen einige verba verwandter bedeutung mit dem genitiv verbinden ('ich schäme mich, ärgere mich, erbarme mich, mich jammert dessen'), so dürfte es geratener sein, dem schüler die construction der lateinischen verba durch hinweis auf diese deutschen beispiele zugänglich zu machen, bei denen unser sprachgefühl nicht erst der hilfe eines nominalbegriffs bedarf, um den genitiv berechtigt zu finden. überhaupt aber ist es ein fehler der herschenden ansicht, den genitiv lediglich für den casus nominaler abhängigkeit zu halten. schon seine ausgedehnte anwendung bei verben sehr verschiedener art im griechischen und deutschen hätte davor warnen sollen.

Für verfehlt halte ich auch die vom verf. angenommene erklärung Wölfflins opus est = opis est 'es ist geholfen mit' (§ 140). zunächst findet doch der wechsel zwischen i und u in der litteratursprache nur in mittlerer, tieftoniger silbe statt. aber auch in den inschriften scheint er sich im ausgange der wörter fast auf die silben -rus und -nus zu beschränken. wenigstens finde ich in den indices des corpus inscr. neben ziemlich zahlreichen formen wie Cererus, homonus nur zwei auf -tus: partus, salutus. aber es kommt hinzu, dasz, wenn auch gelegentlich die übersetzung 'es ist geholfen mit' anwendbar ist, doch im allgemeinen der klare sinn von opus est ist 'es ist bedürfnis, ist nötig, man braucht, bedarf'. und dieser sinn ist in dem worte opus gegeben, wenn man es als nebenform zu opera (= opesa) 'mühe' betrachtet. den übergang von der bedeutung 'mühe' zu der bedeutung 'mangel, bedürfnis' zeigt das deutsche 'not'. man vgl. im mhd. wörterbuch von Müller-Zarncke unter 'Nôt' s. 410 z. 9 'mit nôt, *mit groszer mühe*' (noch heute 'mit müh' und not, er hat seine liebe not') und s. 412 z. 11 'des ist nôt, *das ist nötig*', z. 22 'mir ist nôt eines d., *ich habe nötig*'. dies ist = mihi opus est aliqua re. der ablativ ist derselbe wie bei careo, egeo ('ich bedarf eines dinges'), und die zusammenstellung mit diesen ist sicher auch dem schüler einleuchtend.

Aber nach vorwegnahme dieser einzelnen punkte müssen wir die darstellung des buches im zusammenhange verfolgen, um licht- und schattenseiten gebührend zu vergleichen.

In der formenlehre ist die behandlung der declination insofern zu rühmen, als sie von der zusammensetzung von stamm und endung ausgeht und diesen gesichtspunkt durchzuführen sucht. so werden § 11 die vocalischen stämme in den genitiven pluralis passend zusammengestellt: mensa-rum; cervo-rum; civi-um; fructu-um; die-rum. warum L. jedoch den ebenso bequemen wie bezeichnenden ausdruck 'stammauslaut' verschmäht, um statt dessen 'kennlaut' zu gebrauchen, den er nun § 11, 3 erst als 'auslaut des stammes' definieren musz, sehe ich nicht ein. aber der auf den richtigen weg geleitete schüler wird bald wieder irre gemacht durch den druck der paradigmen der ersten und zweiten declination:

mens-**a**	vent-**us**	don-**um**
mens-**ae**	vent-**i**	don-**i**
mens-**am** usw.	vent-**um**	don-**um** usw.

nur im gen. pl. wieder mensa-rum, ventō-rum.

Musz das der schüler nicht so lesen: stamm mens, endung a; stamm vent, endung us; stamm don, endung um? ohne trennungsstrich waren unbedingt zu schreiben mensa, mensā, ventō, dōnō, welche nach verlust der endung im ablativ (und dativ der 2n decl.) nichts enthalten als den stamm, wenn auch mit verschiedener quantität des auslauts. reinlich trennen aber läszt sich stamm und endung auszer im gen. plur. noch in mensa-m, ventu-s, ventu-m, bellu-m, wenn auch die verdumpfung von o und u erwähnt werden musz. die übrigen formen werden am besten ohne trennungsstrich geschrieben. bei den beispielen puer, vir, liber hätte der abfall des stammauslauts im nom. und voc. sing. bemerkt werden müssen.

Für die dritte declination gibt verf. zunächst § 23 eine 'einteilung nach stämmen' und scheidet hier die consonantischen stämme wieder in die vier gruppen: muta-stämme, liquida-stämme, nasal-stämme, spirans-stämme. an den beispielen dazu wird dann mit hilfe von vier zusätzen in petitdruck auch gleich die wichtige bildung des nominativs gezeigt, übersichtlich zwar, aber so kurz, dasz dieser abschnitt nur durch ziemlich eingehende erläuterungen des lehrers für den schüler nutzbar gemacht werden kann. da nun aber in den paradigmen auf die einteilung der consonantischen stämme gar nicht mehr rücksicht genommen wird, so dasz es § 24 höchst summarisch heiszt: 'viele stämme bilden den nom. sing. ohne s' und man nicht einmal erfährt, welche ihn so bilden (pulvis!), so ist doch zu befürchten, dasz jener § 23 in der praxis vollkommen — 'unschädlich' sein wird. um aber vollends jene einteilung nach stämmen als einen luxusartikel für liebhaber erscheinen zu lassen, sind die genusregeln § 27 ohne rücksicht darauf nach den nominativausgängen geordnet, so dasz z. b. nach alter 'bewährter' manier finis, cinis, sanguis, unguis, lapis, pulvis usw. wieder in gemischter gesellschaft friedlich bei einander erscheinen. Landgraf hat sich, wie er bem. s. 10 zu § 12 sagt, 'nicht dazu entschlieszen können, auch die genusregeln aus dem stammauslaute abzuleiten, weil von seiten praktischer schulmänner schwerwiegende bedenken dagegen geltend gemacht wurden', und er führt mit genugthuung (s. 35 fusznote) die ansicht eines recensenten (Franz Müller) an, der Berl. phil. wochenschr. 1891 s. 415 von der grammatik von Lattmann-Müller sagt: 'die genusregeln nach dem stammauslaut neunjährigen sextanern bequemer beizubringen als nach irgend einem andern princip, das halte ich für ein unding.' nun, an dem gymnasium in Göttingen werden die genusregeln seit fast 15 jahren in dieser weise in sexta gelernt, und wiederholt haben sich die collegen, die diesen unterricht hatten, erfreut über die leichtigkeit dieser lehrweise und namentlich die anregung, die der unterricht dadurch erhalte, ge-

äuszert, und collegen, die von hier an andere schulen versetzt wurden, wo sie andere bücher vorfanden, haben — oft in starken ausdrücken — ihren widerwillen gegen die äuszerliche abfassung von regeln in diesen zu erkennen gegeben, z. b. gerade gegen die darstellung der genusregeln nach dem nominativausgange. mir ist es unbegreiflich, wie man heutzutage, wo doch die ansicht, dasz auch die schulgrammatik auf dem boden der wissenschaft stehen müsse, mehr und mehr durchdringt, es noch übers herz bringt, dem schüler ein solches gemüse wie 'die wörter auf ō, ās, aus, es, is, x' vorzusetzen. dasz man aber noch so allgemein die erlernung der genusregeln nach dem stammauslaute für schwieriger hält als die nach alter weise, kann ich mir nur daraus erklären, dasz man das einüben der genusregeln als ein besonderes stück für sich ansieht, wie es das ja bei der anordnung nach dem nominativausgange, vollends wenn die declination selbst anders geordnet ist, sein musz. aber bei der anordnung nach dem stammauslaute ist gerade das der vorzug, dasz genus und declination zusammen gelernt wird. so heiszt es in dem zu der grammatik von Lattmann-Müller gehörigen 'elementarbuch für sexta' (6e aufl. 1891) in nr. 42: 'ein teil der substantiva der 3n decl. zeigt den reinen stamm im nominative, nemlich die stämme auf r und l.' als beispiele folgen passer und labor, sodann eine anzahl vocabeln, an welche die aufforderung geknüpft ist: 'decliniere passer parvus, labor magnus, honor magnus' u. a. dies praktisch geübte wird dann in nr. 43 als regel aufgestellt: 'die r-stämme auf er und or sind masculina. ausnahme: arbor alta.' der übersetzungsstoff in nr. 43 bietet dann gelegenheit zur übung der formen wie des genus. in nr. 44 lautet der text: 'die andern stämme der dritten declination erleiden im nominative veränderungen. stämme auf n. nominativ auf o. die substantiva auf o haben im nominativ den stammauslaut n abgeworfen. sie haben im genitiv teils ōnis, teils inis.' beispiele leo und homo. vocabeln, links o, ōnis, rechts o, inis. in nr. 45 als besondere gruppe 'sachnamen auf io' und an diese beim lernen der declination und vocabeln gewonnene gruppierung anschlieszend: 'decliniere: sermo iucundus, consuetudo mala, suspicio falsa' u. a. nebst regel: die n-stämme auf (nom.) o, (gen.) ōnis sind masculina, die auf (nom.) o, (gen.) inis sind feminina, die auf io, ionis sind feminina. ausnahme ordo primus. in nr. 46 folgen die 'wörter auf men', die sich schon in ihrer declination (acc. = nom. usw.) als neutra darstellen. wiederum dienen in nr. 45 wie 46 übungen zur befestigung des genus der wörter zugleich mit den formen. dasselbe verfahren wiederholt sich bei den stämmen auf p-, k- und t-laut, bei den stämmen auf s und den stämmen auf i. wenn man aber meinen sollte, dasz auf diese weise die erlernung der declination zu weit auseinandergezogen würde, so ist doch einmal zu bedenken, dasz eine besondere einübung der genusregeln so fortfällt, und sodann, dasz die erlernung der dritten declination, sowie die aneignung einer gewissen anzahl

vocabeln so wie so ein längeres verweilen und öfteres wiederholen zu erheischen pflegt. so ist auch die durchnahme der verschiedenen stammesarten zum guten teil nur erneute wiederholung, aber immer unter hinzutritt von etwas neuem, das die wiederholung anregender macht.

Während ich so bei der declination die wissenschaftliche darstellung strenger durchgeführt zu sehen wünschte, kommt mir der verf. bei der conjugation der wissenschaftlichen auffassung weiter entgegen, als ich es für die schule für wünschenswert erachte. vgl. bem. s. 17 zu § 62: 'in zusatz 3 wurde der seit Buttmann in lat. und griech. grammatiken spuckende (sic) bindevocal verabschiedet.' es ist ja unzweifelhaft richtig, dasz diese vocale nicht als flickmittel zwischen stamm und endung treten. sondern entweder sind sie ein bestandteil des stammes, nemlich im ind. praes. und ind. und conj. impf. und den zugehörigen nominalformen, aber ebensowohl in allen formen des perfectstammes (i, ē, e), und in den participien auf i-tus (geni-tus). oder sie sind moduszeichen, nemlich a im conj. praes. der 2n, 3n, 4n conjug. und e im conj. praes. der 1n und fut. der 3n und 4n conjug., insofern es das optativische i wenigstens enthält. wenn nun aber verf. § 62 zusatz 3 sagt: 'der zwischen stamm und personalendung tretende kurze vocal heiszt stammerweiterungsvocal', so ist das insofern nicht genau, weil im ind. impf. (legē-bam) der 'stammerweiterungsvocal' lang ist, und in leg-a-m, leg-a-t der kurze vocal kein stammerweiterungsvocal ist. vollends aber durfte das i in ama-i-m (amem) nicht so genannt werden, wie es daselbst geschieht. wenn der schüler aber fragt, was der zwischen stamm und endung tretende lange vocal in leg-ā-mus, leg-ē-mus sei, so erhält er bei L. keine auskunft. es muste daher ein unterschied in der bezeichnung gemacht sein. das a und e im conjunctiv praesentis und im futurum nenne man 'modusvocal' oder 'moduszeichen'. für die andern vocale aber ist das siebensilbige 'stamm-er-wei-te-rungs-vo-cal' statt bindevocal ein schlechter tausch. und wenn verf. sich doch genötigt sieht, ihn den 'zwischen stamm und endung tretenden vocal' zu nennen, was wissenschaftlich auch ungenau ist, so verschlägt es wahrlich nichts, ruhig den ausdruck 'bindevocal' beizubehalten, wenn man nur über die sache richtig denkt und bei dem schüler eine richtige vorstellung, sobald es seine fassungskraft verträgt, anbahnt. da dies aber beim ersten lernen in diesem falle kaum möglich ist, so ist es hier besser, sich mit einer etwas mehr äuszerlichen bezeichnung zu begnügen. so hat die grammatische wissenschaft auch sonst alte kunstausdrücke beibehalten, auch wenn sie ihren sinn berichtigte; man denke nur an die bezeichnungen der casus, der verbalen nominalformen u. a.

Dasz in dem 'verzeichnis der wichtigsten verben nach ihren stammformen' (§ 74 ff.) nur die drei eigentlichen stammformen aufgeführt sind ohne den infinitiv, erscheint mir nicht zweckmäszig. denn die mühe, die dem schüler die erlernung des infinitivs bereitet,

ist zu gering, um dafür zu sprechen, und anderseits leistet der infinitiv zur erkennung der conjugation bei verben wie rapio, sapio, patior, fateor, partior doch gute dienste. dasz der infinitiv keine stammform ist, ist selbstverständlich, aber darum kann man ihn doch als 'nennform' des verbums den stammformen anschlieszen. das participium perf. pass. hat als dritte stammform, wie es L. gibt, den vorzug der leichtern verständlichkeit für den schüler. aber es durfte § 64 nicht heiszen: 'III. vom participialstamme werden gebildet: 1. indicativus und coniunctivus perfecti' usw. diese formen werden nicht vom participial stamme gebildet, sondern mit dem fertigen declinierten participium zusammengesetzt. dagegen waren part. fut. act. auf turus und das supinum auf tum nicht als selbständige stämme aufzuführen. sie sind vielmehr von dem stamme des part. perf. pass. abgeleitet, wenigstens liegt bei allen das gleiche nominale suffix zu grunde, das nur in verschiedener weise differenziert oder erweitert ist. daher ist es nicht unrichtig und jedenfalls für den schüler am einfachsten zu sagen: vom participialstamme werden abgeleitet das part. perf. pass., das part. fut. act. und das supinum.

(fortsetzung folgt.)

Göttingen. Hermann Lattmann.

8.

dr. Hermann Unbescheid: beitrag zur behandlung der dramatischen lectüre. zweite auflage. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1891.

Die dramatische lectüre gewährt erst dann wahren nutzen und ästhetischen genusz, wenn wir die fähigkeit besitzen, 'geschaffenes nicht blosz nachzuempfinden, sondern auch nachzudenken'. es musz daher bei der behandlung von dramen im unterricht die vornehmste sorge des lehrers sein, den plan derselben so klar auseinanderzusetzen, dasz dieser die zweckentsprechende anordnung, die zusammenfügung der einzelnen glieder zu einem harmonischen, den gesetzen der kunst gehorchenden ganzen erkennen lernt. nun ist es aber im vergleich mit den übrigen poetischen gattungen auch für den geschulten geist nicht selten schwierig, den kunstvollen aufbau des dramas in seine einzelnen bestandteile richtig zu zerlegen, den risz des gebäudes zu zeichnen und so zu sagen das rückgrat der dichtung scharf und genau zu bestimmen. dies ist dem sachkundigen verf. in der vorliegenden schrift gelungen. wie sehr dieselbe dem bedürfnis entspricht, beweist der umstand, dasz sie schon nach wenigen jahren in zweiter auflage erscheint.

Zu grunde gelegt ist das von G. Freytag in seiner 'technik des dramas' über den bau desselben gesagte. die anwendung dieser gesetze beschränkt verf. in der hauptsache auf die Schillerschen dramen, welche ja auch ihrer geschlossenheit und durchsichtigkeit halber im schulunterricht vorzugsweise zur behandlung kommen; zum schlusz ist der plan von Goethes 'Iphigenia' und 'Egmont', einiger dramen

Lessings, von Kleists 'prinz von Homburg' (in form einer lehrprobe) und Grillparzers 'Sappho' angefügt. ein groszer vorzug der schrift ist die klar und treffend zusammenfassende kürze des ausdrucks; gewissenhaft sind selbst die kleinsten für den aufbau wichtigen stufen berücksichtigt. so dringt der leser an der hand des verf. ohne sonderliche mühe in die werkstatt des dichterischen genius ein und sieht deutlich, wie sich die seelenvorgänge entwickeln, hinstrebend zur werdenden that, wie sich so aufbaut das gerüst des herlichsten gebildes menschlicher kunst.

Verf. hebt die eigentümlichkeiten der Schillerschen muse in dem bau des dramas besonders hervor. dahin gehört neben der feinsinnigen behandlung der eröffnungsscene (bzw. des vorspiels), welche uns mit der 'atmosphäre des stückes' vertraut macht — es sei u. a. nur an den lyrischen beginn im 'Tell' erinnert —, in erster linie die vorliebe Schillers, das drama durch das gegenspiel steigen zu lassen, d. h. durch das wirken der feindlichen gewalten den helden zur handlung zu bringen; nur 'Wallenstein' und 'die jungfrau von Orleans' machen hiervon eine ausnahme. desgleichen betont verf. die neigung des dichters zu doppelhelden. auch die wunderbare kraft desselben, den höhepunkt energisch herauszutreiben und glanzvoll zu gestalten, erfährt gebührende würdigung. eine dramaturgische tafel bietet an gleichschenkligen dreiecken eine anschauliche, leicht faszliche übersicht der einzelnen stufen im auf- und abstieg.

M.

9.

BERICHT ÜBER DIE ACHTUNDZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1891).

Die diesjährige versammlung des vereins rheinischer schulmänner fand am 31 märz, dem osterdienstag, zu Köln im Isabellensaale des Gürzenich statt. die einige wochen vorher den höheren lehranstalten der provinz zugegangene tagesordnung hatte angekündigt:

1) begrüszung und geschäftliche mitteilungen durch den vorsitzenden.
2) welche bedeutung kommt dem ehrgefühl im erziehenden unterricht zu? vortrag von oberlehrer Evers.
3) discutables aus der letzten directorenconferenz.
4) vortrag über die Cansteinsche methode von oberlehrer Ernst.

Nach 11 uhr eröffnete gymnasialdirector Oskar Jäger die verhandlungen; er begrüszte die zahlreiche versammlung — in die präsenzliste haben sich 77 teilnehmer eingetragen — und gedachte zunächst des in der zwischenzeit verstorbenen prof. Kocks (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.), der noch in der letzten versammlung wieder in den vereinsausschusz gewählt worden war. mit recht konnte von dem geschiedenen gesagt werden, dasz er seine person mit amt und beruf vollständig identificiert habe, dasz seine persönlichkeit ganz und gar im amt aufgegangen sei; ohne rücksichtnehmerei habe er dem, was er dachte, unumwundenen ausdruck und dadurch ein beispiel gegeben, wie der schulmann überall und namentlich in versammlungen wie die unsere sprechen soll. die versammelten ehrten das gedächtnis des verdienten mannes durch erheben von den sitzen. in fesselnder weise legte darauf director Jäger

die bedeutung des abgelaufenen, für die entwicklung des höheren schulwesens geradezu kritischen jahres 1890 dar. der redner lieferte nicht eine übersicht oder zusammenfassung der sattsam bekannten beschlüsse der Berliner schulconferenz, sondern gab den eindruck wieder, den er, selbst teilnehmer, von dieser empfangen hatte. aus der fülle des gebotenen heben wir hervor: der mächtigste eindruck, wie natürlich, sei der der kaiserlichen reden am 4 und 17 december gewesen. zunächst habe es auf alle, die zugegen gewesen seien, doch eine tiefe wirkung üben müssen, den enkel und nachfolger so vieler könige mit lebendiger teilnahme und eindringlichkeit seine anschauungen und wünsche für die gestaltung des höheren schulwesens unseres staates aussprechen zu hören. bekannt sei es, dasz diese kaiserlichen worte mehr oder minder empfindlichkeiten wachgerufen hätten. auch er sei bei zwei stellen betroffen gewesen, einmal da, wo die auflösung der realgymnasien als der stätten der halbbildung ausgesprochen worden sei, zum andern da, wo gegen die höhere schule die anklage erhoben werde, sie habe das gefecht gegen die socialdemokratie nicht von selbst eröffnet und hätte es seit 1870 an der pflege des deutschen einheitsgedankens fehlen lassen. was den kampf gegen die socialdemokratie anlange, so habe die kaiserliche schluszrede selbst die modification gebracht, welche sich dem schulmann aufdränge: die schule könne die unmittelbare bekämpfung dieser ansteckenden volkskrankheit nicht übernehmen; es handele sich darum, dasz man in mittelbarer weise die schüler stähle den contagiösen wirkungen der krankheit zu widerstehen, was am besten dadurch geschehe, dasz man sie befähige die gesellschaftlichen und staatlichen erscheinungen ernsthaft zu würdigen, und dasz man ihren charakter zu kräftigen trachte, so dasz sie das als richtig erkannte auch festzuhalten wissen. der zweite vorwurf, dasz die schule seit 1871 den einheitsgedanken nicht gepflegt habe, sei ihr seines erachtens nicht mit recht gemacht worden, die schule, d. h. die lehrerschaften hätten vielmehr in ihrer ungeheuren mehrzahl mit groszer freudigkeit den gedanken an die neugewonnene einheit, an die neugeschaffene ordnung der deutschen dinge in den seelen der schüler wirksam zu machen gesucht; an manchen orten sei in redlichem eifer eher zu viel geschehen. er ersehne die zeit, wo schüler und lehrer das nationale gefühl als etwas selbstverständliches, als die unentbehrliche lebensluft betrachteten und bei feierlichen gelegenheiten einfach das gefühl freudiger hingabe an dasselbe gepflegt werde. noch werde die einheit von unserem volke gleichsam als ein ungewohntes, nicht als selbstverständliches empfunden; wir seien gewissermaszen über nacht eine nation in politischem sinne geworden. ein weiterer der empfangenen eindrücke sei, dasz man sich jetzt bei der neuordnung unseres schulwesens nicht mehr rein kritisch verhalten dürfe, dasz nicht mehr 'harmlose plaudereien' an der zeit seien. (redner erinnerte mit diesem ausdruck an eine reihe von vielbesprochenen aufsätzen eines rheinischen schulmannes, die unter dieser bezeichnung in der Kölnischen zeitung erschienen.) das natürliche interesse, das die nation an ihrem unterrichtswesen nehme, habe, unter allerlei einflüssen, eine meinung und strömung hervorgerufen, als ob unser gesamtes höheres schulwesen kranke. von irgend jemand sei gesagt worden, man habe da unserer nation einen gewaltigen bären aufgebunden, dasz unsere höhere schule einer radicalen umgestaltung bedürfe. er stimme der äuszerung bei, aber der bär sei einmal da, und wir hörten sein brummen: die Berliner commission habe sich zwölf tage redlich damit beschäftigt, diesem brummenden bären die besten worte zu geben. sehr zu bedauern sei, dasz solche commission von männern aus verschiedenen lebenskreisen nur einmal ad hoc zusammentrete und nicht häufiger; zwölf tage reichten eben aus den anfang der verständigung zu finden, sich gegenseitig näher zu treten; als man angefangen habe sich zu verstehen, sei man wieder auseinandergegangen. würde

aber eine solche commission von zeit zu zeit zusammentreten, so werde sie in der that viel zur klärung der fragen beitragen; dann wäre vielleicht auch die lösung der realgymnasialfrage in anderem sinne erfolgt. er wolle sich nicht über alle beschlüsse der commission hier verbreiten: bedenken aber errege es, dasz die stundenzahl an den höheren schulen vermindert werden solle; die classischen sprachen würden davon hauptsächlich betroffen. ein bedürfnis dazu vermöge er nicht anzuerkennen, und zudem werde das lebensprincip des humanistischen gymnasiums durch solche minderung schwer getroffen; das wesen des gymnasiums beruhe eben darin, dasz ein wissensgebiet mit einer groszen zahl stunden als centrum, als basis gegeben sei. schnitten wir aber hier und da ab, so werde das gymnasium nicht mehr für die universität, für die wissenschaft im höchsten und strengsten sinne vorbereiten können. wenig erbaut sei er davon, dasz der unterricht im deutschen 'thunlichst' an stundenzahl verstärkt werden solle. die äuszerung, dasz das deutsche den mittelpunkt des unterrichts bilden soll, sei irreführend. das deutsche sei ja viel mehr als dieser: es sei die luft, in der alles atme, der äther, in welchem jegliches unterrichten schwimme, deutsch sei alles. jetzt bildeten die deutschen stunden, die zwei und drei in jeder classe, die perle und krone des unterrichts; vermehre man aber die stunden, so laufe man gefahr, dasz der unterricht sich schematisch gestalte. auf körperliche ertüchtigung sei viel zu geben; eine vermehrung der turnlehrstunden aber sei nicht nötig; mit zwei stunden eigentlichen unterrichts habe man vollkommen genug; wohl aber sei zu wünschen, dass viel mehr als bisher geturnt, also gelegenheit zum freien turnen und spielen geboten werde. doch dies sei eine geldfrage; dazu müsten erst plätze geschaffen werden und geräte; das übrige mache sich dann von selbst. was den schularzt anlange, so sei er so frei denselben für unnötig zu halten; in vielen fällen werde sein amt eine sinecure und in andern eine lästige gesundheitsschnüffelei sein. mit genugthuung sei zu begrüszen, dasz wenigstens das gestreift worden sei, was die universitäten ihrerseits thun könnten; die mittelschule sei der allgemeine sündenbock, dem man alles aufbürde, was in der kinderstube und auf der universität gesündigt werde; an die universitäten wage sich niemand. vieles sei in der conferenz bestimmt worden, was den eindruck irrealer bedingungssätze mache; der vordersatz beginne immer mit 'wenn geld da ist'. es sei ja schön, dasz keine schule über 400 schüler zählen solle, dasz weiter für die einzelnen classen normal- und maximalziffern festgesetzt seien, aber es müste sich erst ein οὔτις oder μήτις finden, der das nötige geld dazu schaffe. derartige dinge würden wohl in absehbarer zeit nicht realisiert werden. schlieszlich bleibe noch der einwurf, den seine majestät schon selbst gemacht habe, dasz man dinge in die conferenz hineingezogen habe, die in parlamentarischer behandlung hätten unfruchtbar bleiben müssen. beispielsweise gehöre dahin die frage, was die schule zur sittlichen hebung der schüler thun könne, samt ihrer these von der vorbildlichen haltung der lehrer. dazu habe man nicht bis 1890 zu warten brauchen, um zu wissen, dasz die lehrer honnete leute selber sein müsten, um honnete schüler zu erziehen. mit freude sei es von der conferenz begrüszt worden, dasz man den einzelnen anstalten in ihren stundenplänen und im unterrichtsbetrieb je nach ihren bedürfnissen eine gewisse freiheit lassen wolle. diese erklärung sei denn auch, wie die gedruckten verhandlungen auswiesen, sofort von der conferenz in einer resolution festgenagelt worten. der wortlaut derselben sei: 'die conferenz spricht der hohen königlichen schulverwaltung für die zu eingang ihrer beratungen abgegebene erklärung, in den stundenplänen und dem unterrichtsbetrieb den einzelnen schulen je nach besonderen bedürfnissen derselben eine gröszere freiheit und manigfaltigkeit walten lassen zu wollen, ihren ehrerbietigsten und wärmsten dank aus in der überzeugung,

dasz gerade dadurch das höhere schulwesen in besonderem masze gefördert werden würde.' eine erfreuliche botschaft, zu der er sich nur etwas mehr glauben wünschte. wenn man vielmehr sehe, wie die freiheit, individualität beim unterricht immer mehr zurückgedrängt werde, dann beschleiche einen ein melancholisches gefühl; nicht als ob die vorgesetzten es wären, die diese freiheit bedrohten, sondern das vorgehen der schulmänner selbst thue es, die allzu künstlich ins einzelne ausgearbeitete, dogmatisch festgelegte methode. man spreche immer von lehrkunst, davon dasz die einzelnen stunden kunstwerke sein sollten. wenn aber die erziehung eine kunst sein solle, dann sei ein element nötig, das er die naivetät des schaffens nennen möchte; dieser aber bleibe kein raum, wenn der lehrer statt des einfachen gedankens 'du must jetzt der jugend diesen wissensstoff vermitteln so gut du kannst', mit dem gedanken eintrete 'du must jetzt eine stunde geben, die man in den lehrgängen und lehrproben abdrucken könnte'. das gebe kunststücke, keine kunstwerke. die frische, freiheit, unmittelbarkeit des schaffens, deren die wahre kunst bedürfe, müsten bei solcher methode schwinden. er komme zum schlusz: nur mit sorge sehe er der zukunft des höheren unterrichtswesens entgegen; man sehe überall ein schwanken, unruhe, unklarheit; man suche nach neuen formen und organisationen statt das heil in der täglichen reformarbeit zu suchen. in einer solchen versammlung aber, wie die gegenwärtige, stärke und erbaue man sich gegenseitig; aus diesen vereinigungen würden wir das hinwegtragen, was uns über die widrigkeiten der gegenwart hinüberhelfe! er hoffe, dasz auch unsere freunde von der realschule wieder zahlreicher in der vereinigung erscheinen würden, aus der sie nie hätten scheiden sollen. er sei kein gegner einer lebenden schule; er beklage es, dasz die realgymnasialfrage eine gewissermaszen gewaltsame lösung finden solle; aber allerdings sei er ein gegner des realschulmännervereins. die folge der agitation desselben sei, wie sich jetzt zeige, denn auch eine unglückliche; die gewaltsame lösung der realschulfrage hätte sich vermeiden lassen, wenn die realschulmänner mehr die verständigung im kreise der fachgenossen gesucht und nicht das laientum oder vielmehr den dilettantismus zu hilfe gerufen hätten. im übrigen tröste er sich des gedankens, dasz, was auch immer kommen werde, es überall auf die ausführenden persönlichkeiten ankomme. so schliesze er mit den worten, die einst in einer schweren zeit, wo es sich um noch ernsthaftere reformen gehandelt habe, gesagt worden seien: 'dasz jeder stand so leben, regieren und sich halten solle, wie er es vor gott und kaiserlicher majestät zu verantworten vertraue.' ein auszerordentlicher beifallssturm zeigte den dank und die übereinstimmung der anwesenden mit den ausführungen des redners.

Vor der weiteren durchführung der tagesordnung lenkte gymnasiallehrer Moldenhauer (Köln, Friedr.-Wilh.-gymn.) die aufmerksamkeit der versammlung auf eine ausstellung, die auf veranlassung des Kölner vereins für handfertigkeitsunterricht für knaben veranstaltet war. die auf mehreren tischen ausgelegten papparbeiten, kerbholzschnitzereien und hobelbankerzeugnisse waren alle von knaben — elementarschülern und gymnasiasten — verfertigt und durchweg mit sauberkeit und feinheit ausgeführt. einen zwangsunterricht erstreben bekanntlich diese vereine nicht, sie wollen gelegenheit zur aneignung von handfertigkeit geben. die bedeutung solchen unterrichts ist namentlich nach seiner erziehlichen seite nicht zu verkennen.

Auf der letzten versammlung unseres vereins war beschlossen worden, auf den groszen, bei dem provincialschulcollegium liegenden schatz von themen, welche von den einzelnen lehrercollegien der provinz für die rheinische directorenconferenz vorgeschlagen sind, zurückzugreifen und für unsere versammlung nutzbar zu machen. diesem schatze von vorschlägen, aus dem das provincialschulcollegium in dankenswertem ent-

gegenkommen dem vereinsausschusz zu schöpfen gestattet hatte, war auch das thema entnommen, dessen bearbeitung sich oberlehrer Evers (Düsseldorf, gymn.) unterzogen hatte: 'bedeutung des ehrgefühls bzw. ehrbegriffs im erziehenden unterricht.' es ist schwer, dem gründlich durchdachten, eine unerwartete fülle von stoff darbietenden vortrage des oberlehrers Evers hier irgendwie gerecht zu werden. dem zuhörer selbst wurde das verständnis der ausführungen des vortragenden ermöglicht durch eine bis ins einzelne aufs genaueste durchgeführte disposition, die auf sechs groszen, enggedruckten seiten vorlag und an die der redner erklärend anknüpfte. um dem leser eine vorstellung von der art und weise der behandlung dieser ebenso interessanten als für die erzieher wichtigen frage zu geben, möge der erste paragraph der disposition, der voraussetzungen zur frage der ehre im allgemeinen enthält, hier folgen: 1) die frage vielfach einseitig behandelt (Schopenhauer, v. Kirchmann); neuerdings ins grosze publicum geworfen (Sudermann). — 2) schwierigkeit, reiz, bedeutung der aufgabe, wenn man z. b. die ehrbegriffe vergleicht bei cannibalen, duellanten, trinkern; bei leugnenden schülerverbindungen, streikenden arbeitern; anderseits bei helden und weisen alter und neuer zeit; beim apostel Paulus (1 Kor. 9, 15), beim heilande (Joh. 8, 50) und (vermenschlicht) bei gott selbst (Jes. 42, 8). — Wo das gemeinsame? — Während die paragraphen 1—17 die frage der ehre im allgemeinen behandelten, waren die paragraphen 18—60 der bedeutung der ehre im erziehenden unterricht gewidmet. abschlieszend bemerkt der sechzigste paragraph: krönung von allem durch schaffung guten gemeingeistes. pflege, leitung, erziehung des sich von selbst bildenden und oft verirrenden classen- und schulgeistes durch die lehrerschaft selbst, insbesondere director und ordinarien. neben a) dem gesetz über den schülern, b) den lehrerpersönlichkeiten vor ihnen, kann c) dieser geist in ihnen eine pädagogische hauptmacht werden! einwirkung: unmittelbar nur durch die ordnung § 30; sonst nur mittelbar, jedoch 1) möglich, sofern im zusammenleben der schüler in arbeit, spiel, gespräch, verkehr, erlebnissen, freuden und leiden der lehrer stets die hauptrolle spielt; 2) erreichbar durch einheitliches zusammenwirken der lehrer, je in den classen mit dem ordinarius, in der gesamtanstalt mit dem director, α) im allgemeinen nach den gesichtspunkten § 41—44, β) im besonderen durch pflege aller gegenseitigkeitsverhältnisse zwischen lehrern und schülern. — Ob dies heute, ob in groszstädten und massenanstalten noch völlig erreichbar? — Das ideal wäre jedenfalls: solidarität, lebendigste wechselwirkung der lehrer-, schüler- und schulehre unter einander! — Wie man sieht, war das von oberlehrer Evers gebotene die disposition zu einem buche. möge es bald erscheinen; an aufmerksamen lesern wird es nicht fehlen, um so weniger, als die frage in der pädagogischen litteratur (Herbart, Niemeyer, Palmer, Schrader, Ackermann erwähnte Evers) und auf directorenconferenzen entweder nur gestreift oder in bestimmten punkten behandelt ist.

Nachdem die versammlung eine halbstündige pause hatte eintreten lassen, wandte sie sich dem weiteren punkte der tagesordnung zu: 'discutables aus der letzten directorenconferenz.' auch hierzu war eine gedruckte vorlage verteilt worden. derjenige teil derselben, welcher an die frage der behandlung der grammatik und des lesestoffes im deutschen unterricht anknüpfte, hatte folgenden wortlaut:

Nr. 8 der angenommenen thesen: 'die behandlung des deutschen lesestoffes hat zum zweck: a) lesefähigkeit, b) völlige auffassung des inhalts, c) mehrung des sprachschatzes und sprachvermögens der schüler, d) allgemeine geistesbildung, insbesondere sittlich gute gesinnung und vaterlandsliebe.'

Ist damit die aufgabe der deutschen lectürestunden auf ihren richtigsten und kürzesten ausdruck gebracht?

Nr. 20. 'der kanon der in den einzelnen classen zu erlernenden gedichte darf nicht so eng begrenzt sein, dasz dem lehrer nicht eine gewisse freiheit in der auswahl zustände.'

Ist mit dem zweiten satzteil der erste noch vereinbar? ist ein kanon überhaupt zu wünschen?

Nr. 21. 'dramen sollen frühestens in II gelesen werden.'

Im correferat über den deutschen unterricht ist der satz aus der vorrede zu einem verdeutschungswörterbuch angeführt: 'es bedarf kaum des hinweises, dasz maszhalten in dem kampfe gegen das fremdwörterunwesen am besten den erfolg verbürgt. darum ist so lange vorsicht bei der verdeutschung der ausländischen kunstausdrücke, welche in der schule allgemein im gebrauche sind, geboten, bis die deutschen regierungen, wie zu hoffen ist, gemeinsam heimische wörter dafür auswählen.'

Darf oder soll man diese hoffnung teilen?

Nachdem diese vorlage zur besprechung gestellt war, begann sofort eine lebhafte debatte, an der viele sich beteiligten. director Zietzschmann (Mülheim an der Ruhr, gymn.) konnte aus seiner teilnahme an der directorenconferenz heraus erklären, dasz die damals in später stunde angenommene these 21 'dramen sollen frühestens in secunda gelesen werden' bedeuten solle 'dramen sollen mindestens schon in secunda gelesen werden'. director Schmitz (Köln, kaiser-Wilhelm-gymn.) zeigte die unglückliche fassung von 8b, wo 'völlige' auffassung des inhalts verlangt werde; dann führte er zu 8d, wo für die behandlung des deutschen lesestoffes als zweck 'insbesondere sittlich gute gesinnung und vaterlandsliebe' angegeben ist, überzeugend aus, wie es sich hier um ergebnisse handele, die ungezwungen, still und langsam reifen müsten, wo alles gezwungene von übel sei. zu nr. 20 übergehend, bemerkte er: in dem begriffe kanon liege implicite die beschränkung; wenn solche da sei, dann sei keine freiheit mehr; nur neben dem kanon habe sie noch platz. prof. Stein (Köln, Marzellen-gymn.): in den letzten jahren sei zuviel kanonisiert worden; neben dem deutschen gedichtskanon habe man solchen für die geschichte und vielleicht bald für die geographie; vorsicht sei in dieser sache geboten. der kanon sei meistens so grosz, dasz keine freiheit mehr möglich sei. man müsse im gegenteil nur eine kleine zahl von gedichten als kanon aufstellen, vielleicht nicht 15, sondern nur 5 oder 6. director Zahn (Moers, gymn.): der kanon müsse so eng beschränkt sein, dasz daneben noch freiheit möglich sei. director Uppenkamp (Düsseldorf, gymn.) hält eine bestimmte, bindende auswahl von gedichten für nötig, damit nicht ein und dieselben beständig durch alle classen hindurch zum lernen aufgegeben würden; häufig genug komme noch dazu, dasz es gedichte seien, die für die bildung des vortrages durchaus nicht wirksam seien; so wisse er aus eigner erfahrung, dasz das 'nächtlich am Busento lispeln' durch alle classen hindurch zum lernen aufgegeben sei. besser eigneten sich gedichte, wo der gegensatz von sinn und vers schwierigkeiten bereiteten. darum solle man wenig, aber streng binden. Zahn: wenn ein vorredner einen kanon für etwas unnatürliches erklärt habe, insofern es vielleicht 500 gedichte gebe, die alle sehr würdig seien von den schülern auswendig gelernt zu werden, so liesze sich dem gegenüber durch den gesunden menschenverstand leicht finden, was zum kanon gehöre. wenn man jetzt zettel herumschickte, damit jeder anwesende die sechs schönsten gedichte aufschreibe, so würde sich bald übereinstimmung ergeben. damit die bestimmten gedichte bleibendes eigentum der schüler würden, müsten sie durch alle classen hindurch wiederholt werden. für mehrfaches wiederholen des einmal gelernten sprach sich auch Uppenkamp aus, indem er ausdrücklich feststellte, dasz er sich nur dagegen gewandt habe, dasz man ein und dasselbe gedicht in verschiedenen classen wiederholt als ein neu zu lernendes behandele. Zietzschmann erklärte, wie man auf der directorenversammlung zu dieser fas-

sung der these nur deshalb gekommen sei, um notwendigkeit und freiheit mit einander zu vereinigen. für jede classe sollten etwa sechs gedichte vorgeschrieben sein; die auswahl der anderen, die daneben zu lernen seien, solle dem lehrer freistehen. nachdem noch die herren Moldenhauer, rector Fischer (Lennep, realprogymn.), Zahn, Jäger gesprochen und oberlehrer Evers energisch die unterordnung der subjectiven freiheit des einzelnen lehrers unter die bestimmung der gesamten lehrerschaft gefordert hatte, wandte sich die besprechung der these 21 zu: 'dramen sollen frühestens in secunda gelesen werden.' gegenüber Jäger, der Uhlandsche und Körnersche dramen als eine geeignete lectüre für tertia empfiehlt, und gegenüber Schmitz, der gleichfalls den beginn der dramatischen lectüre in dieser classe vertritt, wendet sich rector Brüll (Andernach, progymn.): eine lectüre von dramen in der schule sei dazu bestimmt, die schüler zu einem verständnis der dramatischen poesie zu führen, nicht nur einen interessanten stoff vorzuführen. Moldenhauer widerspricht dem vorredner und constatiert Zahn gegenüber, dasz zeit zu solcher lectüre in tertia wohl vorhanden. Brüll hält dem gegenüber an seiner ansicht fest, dasz ein verständnis des dramas auf dieser stufe nicht zu erzielen sei. Evers tritt für das lesen mit verteilten rollen ein. nachdem noch auf eine anregung hin mit recht bemerkt worden war, das Kleistsche schauspiel 'Prinz von Homburg' sei wegen der psychologischen schwierigkeiten, die es biete, nicht für tertia und untersecunda geeignet, führte Jäger die debatte weiter: man habe von verständnis, tiefem verständnis des dramas gesprochen und doch handle es sich um etwas einfacheres, um die einführung in die dramatische poesie: man solle das drama zunächst stofflich wirken lassen; metrum und gehobene sprache träten hinzu, um die wirkung zu steigern. erst später gelte es den schüler in höhere regionen hinaufzuheben. schon in der tertia könne man den schüler dahin führen, dasz er die personen des dramas wie wirkliche betrachte, womit das verständnis beginne. seine erfahrungen über die dramatische lectüre in tertia habe er bei Uhlands 'herzog Ernst von Schwaben' gemacht. er habe den schülern den begriff tragisch dahin erklärt, dasz es das bezeichne, was zugleich traurig und erhebend sei. wenn daran die frage geknüpft worden sei, was im schicksal der einzelnen personen, des grafen Werner z. b., zugleich traurig und erhebend sei, so hätten die schüler das ganz gut herausbekommen. beifällig wurde bei der besprechung des letzten, dem correferat über den deutschen unterricht entnommenen satzes die erklärung des oberlehrers van Hoffs (Trier, gymn.), der vorsitzender eines sprachvereins ist, aufgenommen. er entwickelte, dasz die wissenschaftlichen fremdwörter, die sich auch in den anderen gebildeten sprachen, also im englischen, französischen fänden, beizubehalten seien. an beispielen, wie metrisch und prosodisch, parodie und travestie, die durch 'versmäszig', bzw. 'scherzhafte umdichtung' wiedergegeben worden seien, zeigte er, wie ungenügend diese wiedergabe sei. ganz lächerlich seien die versuche, die ausdrücke der lateinischen und griechischen grammatik, wie supinum, aoristus, ablativus absolutus zu verdeutschen. nicht die fremdwörter auf dem wissenschaftlichen gebiet seien zu bekämpfen, sondern das umliegende feld, die sprache des umgangs und verkehrs, falle den sprachvereinen zu. auch beim sprechen brauche man nicht ängstlich jedes fremde wort zu vermeiden, wohl aber, wenn man schreibe, und ganz besonders, wenn man drucken lasse. Moldenhauer: wir lehrten in der schule eine orthographie, die im leben nicht angewandt werden dürfe. wer beispielsweise von den abiturienten in den postdienst trete, müsse seine orthographie vollständig umlernen; das seien zustände, aus denen man auf die eine oder die andere weise heraus müsse. ebenso müsse man endlich einmal mit der horrenden, durch das erlernen von acht alphabeten herbeigeführten unnötigen beschwerung der jugend aufräumen

und die lateinschrift als die einzige einführen. Jäger: dem gesagten sei beizustimmen. eine deutsche regierung habe eine officielle orthographie eingeführt, ohne dasz derselben zur allgemeinen geltung verholfen sei. dies sollte warnen, durch eingreifen der regierung solche fragen regeln zu wollen. hätte man die orthographie von staatlichem zwange frei gehalten, dann hätte sich die regelung von selbst weiter ergeben. so aber sei amtlich jagd auf das h gemacht worden, und umgekehrt sei dann das machtwort Bismarcks ergangen, rath nicht ohne h zu schreiben. thatsache sei, dasz unsere orthographischen verhältnisse jetzt verworrener seien, als vorher. an den falschen 'h' werde übrigens die nation nicht zu grunde gehen. mutwillig aber werde die sprache mishandelt, wenn man sie mit lauge und sand von wörtern, wie addieren, subtrahieren usw. säubern wolle, während es doch sehr erwünscht sei, dasz dafür europäische ausdrücke vorhanden seien. vollends aber sei es ihm ein greuel, wenn man, wie auf diesem boden bekanntlich geschehen, zur beseitigung der fremdwörter nach der polizei rufe. hier musten der vorgerückten zeit wegen die verhandlungen abgebrochen werden. der vollständigkeit halber seien hier noch die thesen verzeichnet, deren besprechung als 'discutables' noch ins auge gefaszt war:

1) Die geographie ist eine selbständige disciplin und als solche, wo es der ihr zugemessenen stundenzahl entspricht, auch auf dem zeugnis zu behandeln.

2) Bei aufnahmeprüfungen für eine höhere classe als sexta, bei der versetzung und der reifeprüfung ist auf die geographie gebührende rücksicht zu nehmen. (was heiszt gebührend?)

3) Die physische geographie darf nicht grundsätzlich vor der politischen bevorzugt werden.

4) Der unterricht in der geographie beginnt mit der heimatkunde.

5) Der unterricht in der geographie musz in erster linie anschaulich sein. daher müssen dem schüler diejenigen objecte, welche er in der natur der umgebung sehen kann, auch gezeigt und an ihnen die entsprechenden begriffe klar gemacht werden. geographische ausflüge sind daher auf den verschiedenen stufen zu machen. (wie viele arten von ausflügen gibt es jetzt und welche weitere sind noch zu erdenken?)

Der vortrag des oberlehrers Ernst (Langenberg, realprogymn.) ist für die nächstjährige versammlung vorgemerkt. an stelle der satzungsgemäsz aus dem ausschusz ausscheidenden herren rector Fischer und prof. Stein, sowie des verstorbenen prof. Kocks wurden rector Thomé (Köln, höhere bürgerschule), gymnasiallehrer Poppelreuter (Saarbrücken) und rector Becker (Düren, realprogymn.) gewählt.

Nachdem die verhandlungen mit halbstündiger pause gegen vier stunden gedauert hatten, wurden dieselben um 3 uhr durch ein schluszwort des vorsitzenden, der dabei an seine eingangsrede anknüpfte, beendigt: ernster und bestimmter noch als bisher müsten die lehrer sich bei der erziehung auf den boden des staates stellen. früher habe es genügt, gute privatleute zu erziehen; seit dem groszen umschwung aber des jahres 70 und besonders seit der einführung des allgemeinen stimmrechtes gelte es, diese jugend zu stählen für die kämpfe des öffentlichen lebens, sie zu staatsbürgern zu erziehen, die im stande seien, ihre staatlichen pflichten zu erfüllen. nicht ohne eine elegische stimmung könne man an die zeit zurückdenken, wo nur dumpfe laute der auszenwelt an die schule gedrungen seien; anderseits aber hebe und stärke es unsere kräfte, dasz wir unsere schüler nicht mehr für eine idealwelt, für ein schwelgen im reich der ideen, sondern zum wirken für die deutsche nation zu erziehen hätten. dadurch sei die verantwortlichkeit der schule eine gröszere geworden und heilige pflicht der lehrer sei es, hier im sinne der kaiserlichen worte mitzuwirken. — In gewohnter weise vereinigte sich die gröszere hälfte der mitglieder zum mittagessen im civilcasino, wo dann nach der anstrengenden thätigkeit die rheinische fröhlichkeit zu ihrem rechte kam.

Köln. Ferdinand Stein.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

10.
DER WEGFALL DES LATEINISCHEN AUFSATZES UND DIE DEUTSCHE AUSARBEITUNG.

Mit dem 1 januar 1892 ist auch in Sachsen der lateinische aufsatz als ziel- und prüfungsleistung gefallen. die gründe, die dazu geführt haben, die frage, ob diese veränderung zu beklagen oder nicht, das alles ist hier nicht zu erörtern. wichtiger ist es, den punkt in der entwicklung unserer gymnasien zu bestimmen, den diese thatsache bezeichnet, und die folgen zu erwägen, die sich daraus für den unterrichtsbetrieb überhaupt ergeben.

Der wegfall des lateinischen aufsatzes bezeichnet den abschlusz des verdeutschungsprocesses der alten lateinschule. schritt für schritt ist das latein seit dem 17n jahrhundert aus dem praktischen gebrauche der schule zurückgewichen. die lateinschule, wie sie aus den händen der humanisten und reformatoren hervorgegangen war, behandelte das latein nicht nur als den ohne vergleich wichtigsten unterrichtsgegenstand, sondern auch als fast ausschlieszliche unterrichtssprache. zuerst im 17n jahrhundert wurde ihm diese rolle bestritten, doch behauptete es sich bis in die zweite hälfte des 19n teilweise in der interpretation, in lateinischen disputationen und andern sprechübungen, sowie im freien aufsatz. die neueren regulative und verordnungen beseitigten die lateinische interpretation und die lateinischen sprechübungen, die unterrichtssprache wurde also allmählich allein die deutsche, und wenn der lateinische aufsatz noch blieb, so konnte das als der unorganische rest eines früheren zustandes erscheinen, denn alle die lebendigen wurzeln, aus denen er naturgemäsz erwachsen war, waren ihm durchschnitten worden.

Wenn nun heute die unvermeidliche folgerung aus der veränderung der verhältnisse gezogen worden ist, so erhebt sich doch

die frage, ob denn da doch nicht eine lücke entstanden ist, die irgendwie ausgefüllt werden musz. denn das beste, was der lateinische aufsatz in der gegenwart bot, war ohne zweifel die nötigung, jeden gedanken in seinem wesen, alles beiwerks entkleidet, aufzufassen und auszudrücken. dafür einen ersatz zu schaffen wird sich durchaus empfehlen. aber auch darüber hinaus dürfte ein ersatz unvermeidlich sein. galt doch der lateinische aufsatz lange zeit gewissermaszen als die blüte der lateinischen gymnasialstudien, als die ausschlaggebende schriftliche leistung der abiturienten.

Soll nun der deutsche aufsatz schlechtweg an die stelle treten, also das leisten, was der lateinische bis jetzt geleistet hat oder wenigstens leisten sollte? vielfach ist das bereits früher gefordert worden. aber manche erhebliche bedenken sprechen doch dagegen. das deutsche hat zunächst zu wenig stunden, auch ist eine wesentliche erweiterung dieser zahl, mit ausnahme der obersecunda, nicht in aussicht genommen und schwerlich überhaupt wünschenswert. damit ist auch eine erhebliche vermehrung der deutschen aufsätze ausgeschlossen. sodann überwiegt in den oberclassen, die hier allein in betracht kommen, durchaus die form der abhandlung. diese darstellungsform ist zu einseitig und ehrlich gesagt auch zu wenig praktisch, denn die wenigsten schüler werden im späteren leben in die lage kommen, abhandlungen zu schreiben; was in den meisten berufsarten gefordert wird, das ist vielmehr die fähigkeit, einen gebotenen stoff scharf zu erfassen und in seiner natürlichen gliederung darzustellen. auszerdem liegt vielleicht in der forderung, dasz die deutsche abhandlung die blüte des gymnasialstudiums, die maszgebende leistung in der reifeprüfung sein soll, geradezu eine gefahr, denn sie zwängt die doch sehr verschieden gearteten prüflinge in eine schablone hinein, der manche widerstreben, in der sie daher auch nichts recht befriedigendes leisten, obwohl sie sonst vielleicht ganz tüchtig sind. endlich ist der stoffkreis für die deutschen aufsätze zu beschränkt, oder vielmehr zu einseitig, wenn die stoffe nur aus dem deutschen unterrichte, also aus der deutschen litteratur flieszen sollen. thatsächlich werden deshalb gelegentlich sog. 'allgemeine themen' gestellt, die sehr leicht zur phrasenhaftigkeit verleiten und oft bei dem schüler eine lebenserfahrung voraussetzen, die er gar nicht haben kann, oder man greift in andere stoffkreise über, falls der lehrer des deutschen, wie es ja häufig der fall ist, noch ein anderes fach in der classe vertritt, gesteht aber doch auch damit die unzulänglichkeit der stoffe zu, die sich aus dem deutschen unterrichte allein ergeben.

Damit wird aber zugleich ein ausweg gezeigt. die deutsche arbeit darf nicht allein auf die deutsche stunde und die in ihr behandelten gegenstände beschränkt sein, vielmehr müssen auch andere fächer das recht erhalten, deutsche ausarbeitungen zu fordern, aber nicht in der form der abhandlung, sondern in freierer weise und zugleich in weit kürzerer fassung. diese praxis befolgt man an

den badischen gymnasien und u. a. auch in Gieszen unter H. Schillers leitung, der im letzten osterprogramm von 1891 darüber ausführlich rechenschaft gibt. es sei gestattet, daraus das wesentlichste anzuführen. in Gieszen werden 'freie arbeiten' neben den deutschen 'aufsätzen' über gegenstände aus allen fächern und in allen classen geliefert. wir berücksichtigen hier indes nur die drei oberclassen. von diesen bearbeitete die obersecunda 34, die unterprima 24, die oberprima 24 themen, und zwar aus der deutschen litteratur (in obersecunda 5, z. b. inhalt des ersten liedes aus der Nibelungen not, Günthers und Siegfrieds kampf mit Brunhilde; in unterprima 6, z. b. wie teilt Lessing die fabeln ein? der charakter Justs; in oberprima 1: was hat der dichter gethan, um die sympathien der zuschauer für Maria zu sichern?), aus dem lateinischen (in obersecunda 7, z. b. des Clodius ermordung und bestattung, vergleich zwischen den reden Scipios und Hannibals vor der schlacht am Tessin, inhalt des 4n buches der Aeneis, erklärung der lateinischen ausdrücke für wählen; in unterprima 7, z. b. wie soll man wohlthätigkeit üben? nach Cic. de off., zusammenhang und verknüpfung der einzelnen sechs Römeroden, der bau einer periode aus der letzten lateinischen classenarbeit; in oberprima 7, z. b. die gründe für die soldatenmeutereien beim regierungsantritte des Tiberius, die entwicklung Kölns im ersten christlichen jahrhundert nach Tacitus, gedankenzusammenhang in Horaz carm. I 7), dem griechischen (in obersecunda 7, z. b. das leben des Lysias mit hervorhebung des inhalts der narratio der rede gegen Eratosthenes; Theramenes in den jahren 413—404; das haus des Odysseus; des Mardonius und des Artabanus ansichten über den feldzug nach Griechenland; in unterprima 7, z. b. gedankengang der dritten olynthischen rede; der tiefere grund des streites der beiden könige im ersten buche der Ilias; entwicklung der handlung in Sophokles Antigone bis zu dem zweiten stasimon; in oberprima 7, z. b. gedankengang der einleitung in Thukydides buch I; gedankengang der leichenrede des Perikles; welches ist der tragische gehalt der Antigone?), dem französischen (in obersecunda auf grund der lectüre von Rollin und Montesquieu 2, z. b. wie rechtfertigt Montesquieu Hannibals verhalten nach der schlacht bei Cannae? in unterprima 5, z. b. vorbereitungen Wilhelms III auf den einfall in England, nach Guizot; die folgen der normannischen einwanderung in England, nach Thierry; in oberprima 5, z. b. vorgänge in Versailles nach Neckers sturz, nach Mignet; warum unterlag der Johanniterorden so leicht Bonaparte? nach Thiers), aus der geschichte (in obersecunda 7, z. b. höhe und fall der etruskischen macht; Caesars reformen; in unterprima 2, z. b. die folgen der kreuzzüge für die einzelnen standesclassen; in oberprima 4, z. b. in welcher weise hat sich in der ersten englischen revolution die schwächung der königlichen gewalt vollzogen? was versteht man unter merkantilsystem?), aus der geographie (nur in obersecunda 1, die Alpen) und der physik (nur in obersecunda 5,

z. b. wie wird ein galvanoskop geaicht? erklärung der elektrischen einheiten des Ohmschen gesetzes).

Verlangt werden also in Gieszen inhaltsangaben über gelesenes, beantwortung wichtiger fragen, die dabei aufsteigen, zergliederung eines längeren und schwierigeren gedankenganges, herausarbeitung einzelner beziehungen aus dem gegebenen, charakteristik hervorragender dichterischer und geschichtlicher persönlichkeiten u. dgl. mehr. bei allen diesen leistungen wird das hauptgewicht zu legen sein auf die scharfe logische entwicklung, die klare und sachgemäsze darstellung, das tenue genus dicendi, nach des alten Cato so oft angeführtem und so oft unbeachteten satze: rem tene, verba sequentur. damit wird alles phrasenwerk abgeschnitten, und indem die manigfachsten gegenstände zur bearbeitung gelangen, erhält die individuellere anlage besseren und weiteren spielraum. der deutsche aufsatz soll natürlich daneben bestehen bleiben, aber er könnte seltener gefordert werden und dürfte dann auch zuweilen eine etwas umfänglichere leistung sein, die den schüler womöglich veranlaszte, sich tiefer in einen bestimmten gegenstand hineinzuarbeiten und ihm dabei dann und wann bis zu einem gewissen grade die freie wahl liesze. die erfahrung zeigt, dasz solche arbeiten, die ja auch schon jetzt gelegentlich vorkommen, von den schülern besonders gern und deshalb auch mit besonders gutem erfolge geliefert werden.

Wie aber steht es mit der beurteilung der vorgeschlagenen 'freien ausarbeitungen'? ohne zweifel stehen hier zwei gesichtspunkte gleichberechtigt neben einander, der sprachliche und der sachliche. die beurteilung von dem letzteren aus ist natürlich ausschlieszlich sache des faches, das die aufgabe gestellt hat, musz also auch auf die fachcensur einwirken; die sprachliche leistung dagegen müste, obwohl sie selbstverständlich auch der die aufgabe stellende fachlehrer zu erteilen haben würde, die censur im deutschen beeinflussen. gewis liegt darin eine gewisse schwierigkeit, indessen wird sie doch schon dadurch gemildert, dasz der lehrer des deutschen in der regel auch noch ein anderes fach vertritt, und sie wird wohl ebenso zu überwinden sein, wie jetzt die ähnliche, dasz auch jetzt oft genug der unterricht im lateinischen oder griechischen dichter in andern händen liegt als die behandlung des prosaikers, oder dasz sämtliche lehrer einer classe sich über die censur im fleisz und im betragen verständigen müssen. das zusammenarbeiten der verschiedenen fächer wird dadurch nur gefördert werden.

Wird dies so gehandhabt, dann wird das deutsche, zumal da schon jetzt in den oberclassen die übersetzung aus dem griechischen ins deutsche das alte specimen verdrängt hat, wirklich der mittelpunkt des gesamten unterrichts werden, aber nicht die 'deutsche' stunde, und die 'blüte' der gymnasialstudien wird die schriftliche deutsche leistung sein, aber nicht der deutsche aufsatz im alten sinne. damit wäre die 'verdeutschung' des gymnasiums durchgeführt, aber durchaus nicht zum nachteile der antiken bildungsstoffe, die im

gegenteil auf diese weise nur um so besser zur verwertung kommen würden.

Aber woher gewinnen wir die zeit für diese übungen ohne eine mehrbelastung der schüler, die doch nicht beabsichtigt sein kann? zunächst wird doch eine ziemlich erhebliche arbeitszeit frei eben durch den wegfall des lateinischen aufsatzes, der ja auch die kraft des lehrers durch die schwierige correctur auszerordentlich in anspruch nahm. sodann wird man an die stelle einer fremdsprachlichen aufgabe dann und wann eine freie ausarbeitung setzen können, und endlich wird es kein unglück sein, wenn eine mathematische arbeit, die ohne zweifel bei den meisten schülern einen sehr starken zeitaufwand beansprucht, gelegentlich durch eine ausarbeitung aus dem gebiete der physik abgelöst wird. übrigens sollen ja diese ausarbeitungen immer nur wenige seiten umfassen, sie können also dann und wann z. b. in der geschichte geradezu an die stelle der repetitionen treten und zuweilen in der stunde selbst angefertigt werden.

Immerhin dürfte es sich für die sächsischen gymnasien empfehlen, einmal die ganze übung wesentlich auf die drei oberclassen zu beschränken, weil eben in diesen der lateinische aufsatz weggefallen ist, sodann eine beträchtlich geringere zahl von ausarbeitungen anzusetzen, als in Gieszen gefordert werden. jedenfalls wird es sich lohnen, einen versuch damit zu machen, nachdem die generalverordnung vom 6 december v. j. den vorschlag als beachtlich der erwägung anheimgegeben hat.

Leipzig. Otto Kaemmel.

(3.)

ÜBER COLONISATION BEI DEN ALTEN HELLENEN.

(fortsetzung und schlusz.)

Was von dem politischen leben der Griechen gilt, ist auch von den wirtschaftlichen verhältnissen zu sagen. die zustände im mutterlande wurden durch die befreiung von der übergroszen menschenzahl, durch die sich schnell erschlieszenden und immer weiter verbreitenden handelsverbindungen, wie durch das einströmen von capitalien und entwicklung der gewerblichen thätigkeit völlig umgewandelt. die drei factoren des wirtschaftlichen lebens, natur, arbeit und capital, standen am ende dieser epoche in einem ganz anderen verhältnisse zu einander, als bei deren beginn. die kornproduction war im mutterlande nicht mehr ausreichend und zum teil in die überseeischen gebiete verlegt. durch massenhafte kornzufuhr aus dem Pontus, Sicilien und Ägypten, den drei wichtigsten kornkammern der alten welt, muste die einheimische production so gedrückt werden, dasz grund und boden im werte sank und der kleine besitz sich nicht mehr halten konnte. dazu stiegen die preise

durch vermehrung der edelmetalle. verschuldung und verkauf der bauerngüter waren die folge davon. der adel suchte allerdings durch gesetzgebung seinen grundbesitz vor verkauf und zersplitterung zu schützen und seinen bestand in form von majoraten in bestimmter anzahl der güter zu sichern, was aber doch nur beweist, dasz er auch schon mobilisiert und in die freie bewegung des güterlebens hineingezogen war. nicht selten wurde das ackerland in der nähe gewerbreicher städte, wie Tarent und Milet, in weideland verwandelt, um es der wollindustrie dienstbar zu machen und seine ertragsfähigkeit zu steigern. an anderen orten gieng man zum anbau einträglicher handelsgewächse über; wein und olivenöl wurden wichtige ausfuhrartikel, besonders nach dem Pontus und Ägypten. so erkennt man in der Solonischen verfassung die steigende bedeutung des wein- und olivenbaues, da ein bestimmter ertrag die anwartschaft zu den höchsten politischen ehren gewährte, so gut wie die production eines gewissen maszes von korn, und unter der herschaft des Peisistratos, der die auswärtigen handelsbeziehungen begünstigte, soll der olivenbau in Attika seine höchste blüte erreicht haben. auch die erhöhte weincultur, die mit dem aufschwung des Bakchoscultus, seinen mysterien und seiner poesie in enger verbindung stand, übte nicht minder auf das sociale leben einen tief greifenden einflusz aus. der weinbauer ist in anschauungen und charakter ein anderer mensch als der kornbauer, da er zugleich auf kaufmännische unternehmungen und speculationen hingewiesen ist. das leben wurde beweglicher und unsteter, der ackerbau hatte aufgehört, die vorherschende grundlage des erwerbes zu sein, und ein anderes geschlecht wuchs heran, das, indem es seine beschäftigungen änderte, auch seine sitten, seine stimmungen, seinen charakter verwandelte. eine tiefe aufregung begann die in ihrem besitz bedrohten oder nach neuem erwerb trachtenden massen zu erfüllen. sociale krisen und unruhen, nicht ohne communistische begehrlichkeit, traten hervor. forderungen auf schuldentilgung und rückzahlung der zinsen wurden laut, und in Megara geschah es, dasz das niedere volk, wenn die reichen ihm hierin nicht willfahrten, in ihre häuser drang und gastereien an wohlbesetzter tafel verlangte. solche zustände sind auch nach der entdeckung Amerikas durch die umwandlung des wirtschaftlichen lebens und veränderung der preise bei uns nicht ausgeblieben, und die bauernkriege beim beginn der neueren geschichte hatten zum groszen teil hierin ihren grund.

Der andere wirtschaftliche factor, die arbeit, erhielt jetzt eine bedeutende verstärkung durch sklavenkräfte, die man aus den barbarenländern in masse einführte. zu der ackersklaverei der alten zeit, die aus eroberung hervorgegangen war, kam nun der gebrauch der kaufsklaven hinzu. Chios brachte diese neuerung auf, und auch später noch war die zahl der sklaven auf dieser insel am grösten. wie durch die entdeckung Amerikas eine neue form der sklaverei aufkam, da man die neger zur verstärkung der arbeit in die neue

welt einführte, so geschah ähnliches im damaligen Hellas. in allen handelsstädten wurden die schiffe, fabriken, comptoirs mit sklaven besetzt, deren zahl die der freien bürger nicht selten weit übertraf. der handelsbetrieb und die gewerbliche thätigkeit musten so einen gewaltigen aufschwung gewinnen; eine rückwirkung auf das politische leben konnte nicht ausbleiben. indem die arbeitslast auf eine unfreie classe abgewälzt war, erhob sich die untere schicht der freien bevölkerung zu einem höheren niveau des lebens, da sie die musze zu edlerer ausbildung, wie sie früher nur der adelsclasse eignete, und mit ihr die vorbedingung gewann, um zu einer höheren stufe des bürgertums und zu einer regeren beteiligung am politischen leben aufzusteigen. das resultat konnte nur eine ausgleichung der gesellschaftsclassen im demokratischen sinne sein, da gleichartige bildung notwendig zur durchbrechung der standesunterschiede führt. die einführung der sklaverei in jener zeit gewährte somit grosze vorteile, wirft aber dennoch einen dunklen schatten über die hellenische welt, welcher sich der lichtvollen culturentwicklung jener zeit unheilvoll anschlieszt.

Das capital, der dritte factor des wirtschaftlichen lebens, erfuhr nunmehr durch den handel und das einströmen von edelmetallen aus Spanien und Asien eine gewaltige verstärkung. die münzprägung wurde nach vorbild der Babylonier und Phönikier allgemein eingeführt, und indem das geld als wertmesser aller güter in gebrauch kam, der wert der beweglichen habe erst zur vollen geltung gebracht. die wichtigsten handelsplätze entwickelten ihr eignes münzsystem. Milet prägte nach dem babylonischen münzfusz, dessen werteinheit das silbertalent war. auf Euböa gieng man zur goldprägung über, und das euböische talent fand im handelsverkehr weite verbreitung. ebenso nahmen Ägina und Korinth ihre besondere stellung in der münzprägung ein. so zogen jene städte gewissermaszen demarcationslinien durch das meer für ihr handelsgebiet, worüber manche nachbarliche fehde geführt ist. die anlegung von capitalien in den colonien gewährte groszen gewinn und trieb den zinsfusz in die höhe. wie die geldwirtschaft in Korinth und in seinem ganzen colonialgebiet hoch entwickelt war, lehrt die gründung von Epidamnos, einer stadt an der illyrischen küste. hier geschah es, nach Aristoteles, dasz die angesessene bürgerschaft wie eine handelsgesellschaft mit gemeinsamem capital auf gemeinschaftliche rechnung arbeitete. sie wählte jährlich aus der mitte der angesehensten bürger einen commissar, der mit seinem personal von freien und sklaven im binnenland reiste und den markt besorgte, auf welchem die griechischen manufacturen gegen die naturproducte (holz, metall, vieh) umgesetzt wurden. die ganze colonie, bemerkt E. Curtius, war wie eine actiengesellschaft von capitalisten, die den groszhandel als monopol in ihren händen hatten. als in späterer zeit Epidamnos von Korinthern neu bevölkert werden sollte, wurden die Peloponnesier aufgefordert, sich entweder persönlich oder durch

eine geldeinlage an dem unternehmen zu beteiligen. die ansiedlung wurde also als eine vorteilhafte capitalanlage angesehen, wobei alle ohne unterschied nach maszgabe ihrer einlage gewinnen sollten. dasz die capitalien sich gerne nach den colonien zogen, ist wohl erklärlich, da sich hier ein weites feld für kaufmännische speculation darbot und bei schnellerem umlauf der gelder ein entsprechend hoher gewinn zu erzielen war.

In den colonien überhaupt kamen alle factoren des wirtschaftlichen lebens zu erhöhter geltung und gegenseitiger durchdringung. die naturkraft bot sich in einem reichlich zugemessenen, noch unverbrauchten ackerboden zu gewinnreicher ausbeutung dar. arbeitskräfte strömten aus dem mutterlande schnell herbei, hiermit schuf man grosze capitalien, mit diesen kaufte man wieder neue arbeitskräfte, d.h. sklaven, so dasz die beiden letzten factoren in andauernder wechselseitiger steigerung des kaufmännischen betriebes die herstellung complicierter formen des wirtschaftlichen und socialen lebens bewirkten. die meisten der colonien waren in gegenden gegründet, welche durch ausgedehnte ackerfluren, ausnutzung von fischerei und bergwerk, durch handelsverbindungen alle bedingungen wirtschaftlichen gedeihens in hohem grade vereinten und so eine intensive hoch gesteigerte cultur ermöglichten, wie solche im mutterlande bisher nicht zu erreichen war. bei solcher leichtigkeit des erwerbs und fülle des äuszeren wohlbehagens stellte sich als natürliche folge bald der den colonien eigne geist des materialismus, der auf gewinn und genusz als des lebens höchstes ziel gerichtete sinn heraus. die groszgriechischen städte zeichneten sich im allgemeinen durch edlere lebensgestaltung aus, doch auch hier bildete Sybaris durch seine übel berufene völlerei eine frappante ausnahme. im kalender von Tarent standen mehr fest- als werkeltage verzeichnet. die Agrigentiner, sagte man, bauen, als wollten sie ewig leben, und essen, als wollten sie morgen sterben, die leckereien der sicilischen tafel waren allbekannt, die pontischen und thrakischen städte hatten sich der scythischen trinkweise ergeben und der Korcyräer ungebundene zügellosigkeit kennzeichnete ein derbes unflätiges sprichwort. neben dieser materiellen richtung tritt aber auch eine geistige regsamkeit, ein geist des prüfens und des forschens und eine erfindungskraft in der lösung neuer aufgaben hervor; der kaufmännischen speculation schlosz sich die wissenschaftliche alsbald an. was bisher für unumstöszlich galt, wurde in zweifel gezogen. mit der heimat hatte man alle grundlagen des bisherigen daseins aufgegeben und neue musten gelegt werden, deren zweckmäszigkeit erst nach vernunft und erfahrung zu prüfen war. alle einrichtungen wurden hier vom gesichtspunkt der nützlichkeit geprüft. was man im mutterlande gewohnheitsmäszig übte, muste hier erst in der praxis neue berechtigung gewinnen, und nur was rationell begründet war und in der erfahrung sich bewährte, konnte auf anerkennung rechnen. jede beschäftigung ward hier zur kunst gesteigert, jede praxis fand ihre theorie. es galt

neue städte zu bauen, neue gesetze zu machen, aber auch die gymnastik, die arzneikunde, die redekunst usw. möglichst rationell zu gestalten. der geist suchte seine überlegenheit an dem höchsten wie an dem alltäglichsten zu bewähren und fand ein vergnügen darin, die grundprincipien aller dinge und die seines eignen wesens ans licht zu ziehen. dieser geist des rationalismus ist es, den man recht eigentlich als den colonialgeist bezeichnen könnte. er kam vorzüglich der philosophischen speculation zu gute. wie der seefahrer kühn in die ferne steuerte und die weiten der erde erschlosz, so erhob der gedanke den flug zu den höchsten problemen des daseins und den principien, die das wesen der dinge bestimmen. die freude an der naiven erzählung vergangener dinge macht der forschung nach dem grunde des werdens platz, statt der fesselnden erscheinung tritt die innere bedeutung der dinge in den vordergrund der betrachtung. es ist bemerkenswert, dasz alle älteren philosophischen systeme den colonien, teils im osten den älteren, teils im westen den neueren, entstammen. in Milet, am Mäander stand die wiege der abendländischen philosophie, von wo sie ihren weg durch alle civilisierten völker bis in die moderne zeit durchmessen hat, dies bleibt der schönste ehrentitel Milets in der geschichte. Pythagoras von Samos übertrug die naturphilosophie der älteren Ionier auch in das groszgriechische colonialland. er zuerst hat das bild eines weltganzen, eines kosmos, indem er physik, ethik und politik von einheitlichen gesichtspunkten der speculation erfaszte. daneben entwickelten die Eleaten eine scharfsinnige dialektik und Empedokles aus Agrigent schöpfte sein eklektisches system zum teil aus ägyptischer weisheit. das atomistische system des Demokritos aus Abdera wurzelte recht eigentlich in der colonialwelt, die doch selber aus der verbindung und vermischung versprengter atome sich zu einem kosmos gestaltete. Sinope am Pontos lieferte die philosophie des kynismus, Kyrene die des hedonismus; jene suchte in der entbehrung der äuszeren güter, diese in ihrem vollgenusz das menschliche glück. man sieht, dasz die grösten gegensätze der menschlichen anschauung neben einander raum fanden und dasz mit wenigen geographischen breitengraden auch der gesichtswinkel, unter dem die menschen die sittlichen fragen betrachteten, leicht sich verschob. wie nun der mensch sein nachdenken auf sein eignes wesen richtete, muste er auch die formen des denkens und die gesetze der sprache als des organs der gedanken zu ergründen suchen. Tisias und Korax auf Sicilien galten als die ersten, welche über rhetorik geschrieben und die natürliche redeweise zu gesteigerter wirkung zu erheben versuchten. Gorgias von Leontinoi glänzte zuerst in der prunkvollen rede und indem er dem logischen process nachgieng und in seiner folgerichtigen entfaltung die rede schluszkräftig zu einem bestimmten ziel hinleitete, ward er der urheber der sophistik, die er zuerst durch seine lehrvorträge auch in Athen einführte. am ende der hellenischen culturepoche langte in der östlichen colonialwelt die

beredsamkeit durch die schule von Rhodos bei einem ähnlichen schwulst und überladung der formen an, wie sie jenem sophisten zugeschrieben wird. nur auf der mitte ihres weges, in Athen, gelang es ihr, mit der entfaltung aller ihrer mittel zugleich edle würde und maszvolle haltung zu behaupten.

Unter den erfahrungswissenschaften muste die länder- und völkerkunde zu groszen fortschritten gelangen. mit der erweiterung des geographischen horizonts wandelte sich das bild der welt selber um, und die mythische weltanschauung Homers mit ihren fabeln und wundern ward nunmehr durch eine nüchterne anschauung der wirklichkeit verdrängt, die in ihrer wahren natur zu erforschen dem geist eine lohnendere aufgabe erschien, als sie mit dem glanz erträumter wunder zu schmücken. dem reisenden kaufmann folgte der wissenschaftliche forscher auf dem fusze nach. Hecatäus von Milet durchreiste das vordere Asien und sein kritischer rationalismus, mit dem er die dinge beobachtete, ist für das coloniale leben bezeichnend. das so gesammelte geographische, ethnographische und historische material gestaltete sich in der hand eines Herodot, des vaters der geschichte, zu einem umfassenden weltbild der völkergeschichte, das für uns noch heute eine quelle reicher belehrung ist. später noch hat Pytheas von Massalia seine entdeckungsreisen bis zum fernen Thule im norden ausgedehnt. kartographische darstellungen waren schon früh in Milet im gebrauch, ähnlich wie im mittelalter die kartographie in Venedig als ein ergebnis seiner levantischen handelsbeziehungen und coloniegründungen erschien. und wie am ende des mittelalters durch die überseeischen entdeckungen nicht nur die ansichten von der gestalt der erde, sondern auch gleichzeitig durch die astronomischen studien die auffassung vom universum eine andere wurde, so geschah ähnliches im damaligen Hellas. Pythagoras schöpfte aus den astronomischen kenntnissen der Babylonier und Ägypter und construierte ein weltsystem von beweglichen, nach mathematischen gesetzen geordneten sphären. die Pythagoreer begründeten somit das erste astronomische system und sie giengen in dieser theorie so weit von der gewöhnlichen vorstellungsweise ab, nach welcher die erde der mittelpunkt des alls ist, dasz sie in stufenweiser entwicklung zuletzt bei der annahme der drehung der erde um ihre eigne axe und um die sonne anlangten. freilich fehlte es den alten noch an den mitteln, die behauptung des Kopernikus zur evidenz einer wissenschaftlich erwiesenen wahrheit zu erheben.

Wie muste dies alles nun seine rückwirkung auf das religiöse bewustsein ausüben? die mythische weltanschauung war durch die neuen entdeckungen zerstört, die vergleichende betrachtung der einheimischen götter mit den fremden weckte den zweifel an dem wert der bisherigen gottesverehrung. die philosophen suchten die volkstümliche vorstellung von den göttern rationell zu erklären und an die stelle der götterlegende einen geläuterten gottesbegriff zu setzen. dazu kamen aus dem auslande neue religiöse anregungen, wie aus

Ägypten die lehre von der unsterblichkeit, der seelenwanderung, der vergeltung nach dem tode mit ihren unerläszlichen schluszfolgerungen für das leben im diesseits, deren sich besonders die Pythagoräer als einer dogmatischen grundlage ihrer ethik bemächtigten. sie nannten den leib das grab der seele, das jenseits schien eine höhere bedeutung erhalten zu haben als das diesseits, das für Homer noch der inbegriff alles lebens gewesen war. alle diese elemente, neues und altes, einheimisches und fremdes, mythen und symbole wurden durch religionsphilosophische speculationen zu einem theosophischen system verbunden, das durch mysteriöse weihen und feierliche begehungen in allerlei sühnungen und streng geregelter lebensweise auch eine äuszere rituelle einkleidung und einen gewissen kirchlichen abschlusz gewann. so entstanden die mysterien, sectenartig abgeschlossene genossenschaften, man unterschied Orphische und Pythagoräische, deren anhänger die möglichkeit eines fleckenlosen wandels und die anwartschaft auf ein seliges fortleben im jenseits gewonnen zu haben vermeinten. entstanden nicht auch am ende des mittelalters durch abkehr von dem veräuszerlichten religiösen leben die genossenschaften der mystiker, die gleichfalls eine reinere gotteserkenntnis und eine läuterung des sittlichen lebens zum zweck hatten? wenn es im altertum nicht zu einer reformation des volksglaubens und der officiellen staatsreligion gekommen ist, wie sie beim beginn der neueren zeit sich bahn brach, so lag der grund darin, dasz die religiösen speculationen einzelner denker dem volke unzugänglich blieben und sich, statt auf mission und propaganda auszugeben, von vorn herein in das dunkel geschlossener gesellschaften mit ihren geheimlehren zurückzogen. auch konnten sie sich nicht auf eine göttliche uroffenbarung, wie die reformatoren, berufen, die das volk doch vielmehr in den traditionellen mythen und sagen selber zu finden geneigt war.

Nicht blosz die religiöse phantasie, sondern auch die dichterische erhielt durch die bewegung der zeit einen neuen kräftigen impuls. die bekannten epischen stoffe gewannen sich ein neues interesse, da so mancher kühne seefahrer selber eine Odyssee, eine Argonautenfahrt in fabelhafter ferne erlebte. wie man zur zeit der kreuzzüge alte stoffe, die Alexandersage, die Trojanersage hervorholte, um sie in neuer bearbeitung zum spiegelbild selbsterlebter schicksale zu machen, so geschah ähnliches damals in Hellas. die Argonautensage erweiterte ihren geographischen gesichtskreis über die colonien, sie wurde beispielsweise von Korinth nach Korcyra verpflanzt, wo nun Jason und Medea gelandet sein sollten. Eumelos, ein epischer dichter um 730, verherlichte die thaten der Korinther, wie ein Camoens die der Lusitanier und wuste die entlegensten punkte des korinthischen coloniallandes mit der mutterstadt durch sinnreiche mythische bilder in beziehung zu bringen. doch mehr noch erregt in dieser zeit des sturmes und dranges das hervortreten einer neuen poetischen gattung der lyrischen dichtung die teilnahme, wie solche auch beim

beginn der kreuzzüge neben dem herkömmlichen epos zur geltung kam. es wäre zu viel gesagt, wollte man die lyrische dichtung als ein product der colonisation bezeichnen, doch dasz sie an dieser einen wichtigen, fast unerläszlichen hebel gefunden, wird kaum zu bezweifeln sein. es ist daher kein bloszer zufall, dasz der erste namhafte lyriker, Archilochos von Paros, unter den coloniegründern erscheint. der einzelne risz sich aus dem gewohnten geleise des lebens los und wurde unter mancherlei mühen und gefahren der schöpfer seines eignen schicksals, seines eignen glückes schmied. der inhalt seines daseins war bedeutender und reicher geworden, aus dem kern der persönlichkeit trat die subjectivität mit gesteigerter empfindung und erhöhter lebenskraft hervor. nicht mehr von den thaten alter helden und vergangener geschichten mochte der dichter reden, es drängte ihn, was ihn innerlich bewegte, zum ausdruck zu bringen, wodurch er im wechselnden spiel der stimmungen und leidenschaften des eigensten, was er besasz, froh sich bewust ward. dieser ausdruck subjectiver stimmung wurde durch die entfaltung der musikalischen technik unterstützt und erweitert. der gleichmäszig hinströmende flusz des hexameters wurde aufgegeben. in der künstlich gegliederten strophe schlosz der gedanke mit der musikalischen empfindung einen harmonischen bund und an dem wechselnden spiel der rhythmen fand der bewegtere pulsschlag des lebens und seine auf- und abflutende stimmung sein begrenzendes masz. an dieser neuen dichtart nahmen denn auch die colonien, die älteren wie die neuen, die sänger von Lesbos, die chalkidischen in Sicilien, lebhaften anteil. endlich mag noch die idylle als eine neue gattung erwähnt werden. sie entstand in Sicilien, wo das primitive hirten- und bauernleben den hintergrund zu einem hochcultivierten überfeinerten städteleben an der küste abgab und die sehnsucht nach einfacheren naturzuständen erweckte. später fand sie in Alexandria, wo ganz ähnliche locale verhältnisse bestanden, freundliche aufnahme und in Theokrit einen dichter, der ihr zur classischen vollendung verhalf. da die idylle somit zwei verschiedenen epochen der colonisation angehört, darf sie füglich im garten der griechischen poesie als ein colonialgewächs bezeichnet werden. dasz die bildenden künste, besonders die baukunst, in den colonien einen erhöhten aufschwung gewannen, begreift sich leicht. die fortschritte in der mechanik und technologie, die anregenden eindrücke, die das kunstreiche Ägypten gewährte, die zahlreichen anlässe, die sich zur ausführung groszer bauanlagen darboten, bewirkten, dasz das künstlerische vermögen auf diesem gebiet zu schneller entfaltung gelangte. die städteanlagen der colonien waren weiter und geräumiger, mit mehr bedacht auf schönheit und gesundheit ausgeführt. der prachtbauten der Agrigentiner ward schon gedacht. die ruine des Neptuntempels zu Posidonia (Pästum) zeigt, welcher adel die griechische tempelstructur zu umkleiden vermag, während der daneben stehende tempel durch seine zu weit ausladenden capitäle sich wie eine schwülstige

rhetorik in stein ausnimmt, die zu früh das rechte künstlerische masz abhanden kommen liesz. die münzprägung der groszgriechischen, besonders achäischen städte gibt einen beweis von der vollendung der künstlerischen technik, die oft vorzüglicher erscheint, als bei den münzen des mutterlandes, die gleichzeitig geprägt wurden. doch die neigung zum colossalen und überladenen scheint die reinheit des stils bald getrübt zu haben in plastik und baukunst, und die vollendung der bildenden kunst hat als eine voll erschlossene blüte erst das hellenische mutterland in der zeit nach den Perserkriegen gesehen.

Die lehr- und wanderjahre der Hellenen giengen vorüber, die welt schien wieder zur ruhe zu kommen. doch wie die Griechen unablässig auf das barbarenland eingewirkt hatten, so erfolgte nun eine rückwirkung, als das mächtige Perserreich sich zu einem schlage gegen das hellenische mutterland erhob. in der abwehr einer groszen gefahr faszten sich die zerstreuten kräfte und die einzelnen strebungen zur einheit nationalen handelns zusammen. die langwierigen kämpfe, die hieraus entstanden, führten zur schwächung und endlich zum untergange des persischen reichs. Alexander erfüllte das sehnen der Griechen, die es längst nach einem neuen Trojanerkrieg gelüstete. die übervölkerung in Hellas und die hieraus hervorgehenden socialen nöte schienen eine colonisation in Kleinasien zu erfordern, deren umfang man nach osten zu bis Sinope und Kilikien bestimmte. Alexander gewährte weit mehr. er machte das wort des Aristoteles zur wahrheit, dasz, wenn die Griechen nur einig wären, sie der ganzen welt gesetze vorzuschreiben vermöchten. was das hellenische volk in den tagen seiner jugend sich gewünscht, das ward ihm im alter in fülle zu teil. nicht Troja, nicht Ionien mehr war der preis, das ganze Perserreich, das ganze Vorderasien wurde die beute des siegers. am Nil, am Indus und am Iaxartes konnte der makedonische könig städte und zwingburgen errichten, und diesen ungeheueren raum erfüllte er mit seinen coloniegründungen — ihrer siebzig werden gezählt —, über welche sein groszer lehrer ein eignes werk verfaszt hat. sie waren knotenpunkte in dem natürlichen netz der verkehrsstraszen und zugleich militärisch wichtige posten, energisch pulsierende mittelpunkte des hellenischen lebens, wie Droysen sie nennt, sporadisch in die barbarenwelt ausgestreut, um die frucht abendländischer civilisation dem morgenlande zuzueignen. vor allen das königliche Alexandria, die neue hauptstadt Ägyptens, die erbin des Tyrischen handels. im mittelpunkt der alten welt gelegen, gleich weit von den säulen des Herakles wie vom Indus, von Äthiopien und vom Pontus in einem maximum der annäherung der drei groszen continente, in einem vereinigungspunkt der ganzen welt, wie Dio Chrysostomus sagt, im kreuzungspunkt der landstrasze von Babylon nach Carthago und der wasserstrasze vom Mittelmeer bis zum indischen ocean, in der nähe eines landverbindenden Isthmus, wie Korinth, doch vor Korinth bevorzugt durch ein weites, fruchtbares hinterland und ein mächtiges stromgebiet,

das seine wurzeln bis ins innere des continents hineintreibt: so war es zum mittelpunkt der hellenischen welt bestimmt, wohin alle fäden des commerciellen und geistigen verkehrs zusammenliefen. Alexanders nachfolger, die Diadochen, wetteiferten in ihren reichen mit der gründung zahlreicher städte. das nächste jahrhundert war von dieser rastlosen thätigkeit erfüllt. so entstanden städte wie Antiochia, Pergamos, Seleucia, Ktesiphon, im schosze des reichtums und der civilisation, durch königliche munificenz mit tempeln, theatern, säulenhallen und statuen geschmückt, welche die vollendetste technik und die manigfaltigkeit aller stilarten aufwiesen. wohl die schönsten städte, die je die sonne beschien. von ihnen strahlte eine reiche cultur über weite bezirke aus: die menschen vermischten sich mit einander, ihre götter verschmolzen sich in eins. das griechische wurde das gemeinsame medium der verständigung, der hellenismus die kosmopolitische bildungsform, welche die ganze östliche hemisphäre der alten welt umfaszte, worin die nationalitäten, ihre unterschiede und gegensätze erloschen. die alten gehässigkeiten hörten auf und wichen dem gefühl der verbrüderung, der philanthropie und humanität, eine stimmung, welche die philosophische speculation der zeit als deren köstlichstes gut zu pflegen und zu nähren bemüht war. die völker, sagt Plutarch mit gezierter rhetorik, wurden wie in einem mischkrug der liebe vermischt, eine zeit echter, wahrer menschenliebe schien im anzuge zu sein.

Ich verzichte darauf, diese vorgänge und ihre ergebnisse im einzelnen zu schildern. sie würden uns in eine welt führen, die überraschende ähnlichkeiten mit der modernen welt aufweist. hier mag es genügen, in einem orientierendem rückblick auf die groszen gebiete, die unsere betrachtung durchlaufen hat, ihren inneren zusammenhang im lebensgange des hellenischen volkes noch näher zu bestimmen. die völkerwanderung der Hellenen eröffnete das jugendalter des volkes, dessen erste hälfte wir als das knabenalter und die andere als das reifere jünglingsalter bezeichnen können, jenes erfüllt von der epischen, dieses von der lyrischen poesie. das letzte nahm die zweihundert jahre der mittleren colonisationsepoche ein. der drang in die ferne, das losreiszen von den herkömmlichen formen, die steigerung der empfindung, der durchbruch der subjectivität kennzeichnen diese altersstufe, wo alle triebkräfte zum aufwuchs einer reicheren und kräftigeren lebensgestaltung zusammenschieszen, wo die individualität, ihrer selbst bewust werdend, nach dem abschlusz einer festen charakterform ringt. die zeit zwischen der zweiten und dritten wanderung füllt das mannesalter aus, zuerst das vollreife, krafterfüllte, dann das zum niedergang sich neigende. sie verhalten sich zu einander wie thatkräftige praxis und theoretische speculation. jenes ist erfüllt von dem ausbau der politischen verfassung, der groszen action der Perserkriege und der hegemonie Athens im Perikleischen zeitalter. dazu gesellt sich das drama, die dichtung der handlung, die zugleich die fülle sittlicher probleme

umfaszt, welche die stellung des einzelnen zum schicksal und zur sittlichen weltordnung bestimmen. auch die baukunst erreicht in dieser zeit ihre vollendung; sie hat das mit der staatskunst gemein, dasz sie die massen durch ein beherschendes gesetz zu binden und in eine rhythmische ordnung zu verteilen gelernt hat. endlich erschlieszt auch die plastische kunst ihre blüte, da sie in dem glücklich gewonnenen ebenmasz der teile die volle schönheit zur erscheinung zu bringen weisz, entsprechend der einzelbildung, die einen sittlichen charakter erstrebt in dem gleichgewicht der persönlichen lebenstriebe und der schranken, womit die objective welt sie umgibt. — Das wesen des mannes ist aufgeschlossenes geistesleben, das sich zum handeln im dienst groszer praktischer zwecke bestimmt. die vernunft sitzt jetzt am steuer und prägt allem thun ihr höchstes gesetz auf. nicht ein fernliegendes ideal wird erstrebt, sondern die idee, soweit thunlich in die wirklichkeit eingeführt. das griechische leben vollendete sich so in der letzten intensiven durcharbeitung seiner anlagen und der güter, die ihm seine bisherige entwicklung schon eingetragen hatte. natur, gemüt und vernunft sind nach und nach zur entwicklung gekommen und ihre harmonische verbindung bezeichnet den höhepunkt menschlicher entwicklung und die gesättigte reife der mannheit. doch eben diese harmonie gieng nur zu bald in der zweiten hälfte des mannesalters seit dem zerstörenden peloponnesischen kriege verloren. der geist löste sich einseitig und abstract von den andern seiten des menschlichen wesens ab, um in der abgezogenen sphäre speculativer reflexion eine einseitige steigerung seiner kraft zu gewinnen. das politische leben, für den Griechen der träger aller sittlichen tüchtigkeit, geriet in heillose zerrüttung. philosophie, geschichtschreibung und rhetorik sind die gebiete, in welchen die verstandesthätigkeit jenes zeitalters vorzugsweise productiv erscheint. jene stellte der welt die ideale der politik und ethik aus den erfahrungen früherer zeit vor augen, die das gegenwärtige geschlecht nicht mehr zu erreichen vermochte; sie enthüllte damit nur den klaffenden widerspruch, der die idee von der wirklichkeit trennte, ohne ihn überbrücken zu können. die geschichtschreibung öffnete den blick in die weite und breite des völkerlebens und schärfte ihn für das verständnis des innern zusammenhangs der dinge, ohne doch die ziele der zukunft zu deuten und einen weg dafür mit sicherheit weisen zu können, während die rhetorik die einzelnen vorgänge des bürgerlichen und politischen lebens einer allseitigen beleuchtung unterzog, die dem logischen scharfsinn und praktischen verstand zur entfaltung reiche gelegenheit bot, doch zu leicht durch das parteiinteresse verblendet zur dienerin selbstsüchtiger bestrebungen und niedrer leidenschaften herabsank.

Als Alexander das halbe Asien eroberte und in die herschersitze der persischen könige einzog, da beklagten viele die früheren geschlechter, welche diesen tag des glückes und des triumphes nicht mehr geschaut hatten. die also dachten, ahnten nicht, dasz mit diesem

groszen erfolge das hellenische volk doch nur die schwelle seines greisenalters betreten habe. auch hierin sind zwei abschnitte zu unterscheiden, zunächst das rüstige wenn auch nicht mehr productive alter. das aufgehäufte, reiche capital hellenischer cultur wurde aufs neue flüssig gemacht und trug wucherische zinsen, aber neue principien und schöpferische ideen traten nicht mehr ins leben. die geistigen kräfte waren noch klar und scharf. verstand, witz und geschmack sind überwiegend, während das phantasie- und gemütsleben zurücktritt, oder gänzlich verkümmert erscheint. in den groszen centren des verkehrs wurden die geistigen schöpfungen aller früheren zeitalter gesammelt und kritisch gesichtet, eine ästhetische würdigung aller gattungen und der einzelnen werke begründet, der begriff einer litteraturgeschichte entwickelt. der ertrag früherer lebensperioden wird gegenstand wissenschaftlicher forschung. der hellenische geist läszt die erinnerung seines vergangenen lebens an sich vorübergehen, das inventarium des gesamten haushaltes wird aufgestellt, das testament für die nachwelt abgeschlossen. wie die ägyptische Isis der sage nach die glieder des toten Osiris, welchen Typhon zerstückelt hatte, wieder zusammensetzte, ohne ihn ins leben zurückrufen zu können, so hat die alexandrinische gelehrsamkeit die zerstreuten glieder des göttlichen leibes, den einst die griechische volksseele belebte, gesammelt, um wenigstens sein bild der nachwelt hinterlassen zu können.

Erst mit dem siege Roms über die hellenistische welt im osten tritt diese in ihre äuszerste lebensstufe eine, wo zunehmende physische und geistige erschöpfung an das bevorstehende ende mahnen. die letzten geistesfunken erscheinen und verglimmen, der einseitigen aufklärung aus der früheren epoche geht nunmehr ein bestreben nach einer tieferen, religiösen befriedigung zur seite, die man in den mystischen culten des orients zu finden vermeint. und während ein gefühl von lebensüberdrusz durch die welt geht, erhebt sich halb gläubig, halb zweifelnd der sinn zur vorstellung eines höchsten, göttlichen, die welt umfassenden wesens. mitten unter solchen speculationen breitet noch das christentum seine neue lehre mit der gewisheit einer göttlichen offenbarung aus und dieser glaube gewährte der ermüdeten welt ein neues licht, das auch über den tod hinausleuchtete. dann erst löscht der griechische genius die eigne fackel aus. —

Mancherlei analogien zwischen den wanderungen und colonisationsepochen in der alten und in der modernen welt haben wir im obigen gefunden. ist es erlaubt, diese parallele noch weiter zu führen, indem wir dem biologischen entwicklungsgang des griechischen volkes, wie wir ihn soeben skizzierten und durch die drei groszen wanderungen gliederten, auf die geschichte der modernen welt zu übertragen und die entsprechenden lebensstufen nach den gleichartigen vorgängen zu bestimmen? — Die meisten werden es behutsam verneinen und eine schluszfolgerung auf so weit entlegene epochen nicht für statthaft erachten. doch unter dem vorbehalt,

dasz wir es hier nur mit einer construierenden betrachtung der dinge zu thun haben, die keinen anspruch auf zwingende beweiskraft erhebt, mag ein solcher versuch den eingeschlagenen pfad bis zu seinem letzten ende zu verfolgen als ein harmloser excurs in das reich der vermutungen das nachdenken wohl einen augenblick beschäftigen. wir meinen also, dasz die grosze, germanische wanderung auch ein jugendalter unseres volkes eröffnete, dessen erste hälfte die episch-heroische zeit im knabenhaften ungestüm des zertrümmerns und im knabenhaften ungeschick des aufbauens in patriarchalischen ordnungen des staats und der kirche in einem unentwickelten vernunftleben doch sinnig-naiver weltanschauung verlief; dessen andere hälfte, die ritterlich-romantische zeit, die auch der lyrischen empfindungsweise gerecht wird, vom beginn der kreuzzüge bis zur vollendung der groszen überseeischen entdeckungen als das jünglingsalter sich darstellt. es trägt dieselben charakteristischen merkmale, welche die entsprechende epoche im leben des griechischen volkes kennzeichnen. der abenteuernde sinn suchte die fernsten ziele und ungewöhnlichsten lebenslagen, aus denen der einzelne reicher an kraft und erfahrung hervorgieng. die zeit des kindlichen anschauens war vorüber, die des praktischen zweckbewusten handelns noch nicht gekommen. aus der erregten gemütswelt gehen die impulse zu einer mehr stoszweise als gleichmäszig wirkenden thätigkeit hervor. das selbstbewustsein sucht sich in sich zu sammeln und zu verdichten. doch da es noch ganz in der gemütssphäre befangen, noch nicht von vernunft und geist hinlänglich geklärt ist, so wird es zu einem medium für bunte prismatische farbenbrechungen, die einen täuschenden schein über die auszenwelt breiten und nicht selten auf das eigne streben irreleitend zurückwirken. es war die zeit der ideale, der phantasien, der illusionen. die volle reife des mannesalters trat für die abendländischen völker seit den überseeischen entdeckungen mit der reformation und dem humanismus ein, worunter wir die erneuerung der gesamten ästhetischen und geistigen cultur verstehen, erscheinungen, die auch am ende des hellenischen mittelalters in analogen vorgängen von uns beobachtet sind. diese epoche kündigt sich an mit einer neuen staatenbildung und staatskunst, die den modernen begriff vom wesen und aufgabe des staates nach und nach zum bewustsein und zur realen verwirklichung bringt.

Gleichzeitig erwacht der dramatische trieb, die architectur und die übrigen bildenden künste treten mit überraschendem glanze hervor. von Italien aus macht diese bildung der renaissance die runde durch die abendländische welt unter verschiedenartiger beteiligung der nationen in Spanien, den Niederlanden, England und Frankreich. überall gipfelt die poetische schöpferkraft in der gestaltung eines dramas von nationalem colorit und die angeborene culturanlage eines jeden volkes erscheint zur vollen männlichen reife erschlossen. auch in Deutschland hatte diese entwicklung am ende des mittelalters eingesetzt. es durfte mit Italien in den werken der architectur, der

bildnerei und malerei wetteifern. doch ward sie hier durch den eigentümlichen gang, den die reformation nahm, und durch den darauf folgenden 30jährigen krieg auf lange zeit gehemmt. erst verspätet und nachträglich konnte der dramatische trieb, der sich schon in den kreisen der meistersänger geregt hatte, zum durchbruch kommen, zu einer zeit, wo die philosophische speculation bereits die geister beherschte. daher kommt es, dasz unser classisches drama nicht die originale frische Shakespearescher dichtung zeigt, nicht die farbe angeborener entschlieszung, wohl aber des gedankens angekränkelte blässe trägt. seitdem haben philosophie, geschichtschreibung und rhetorik ihr werk reichlich unter uns gethan. die philosophie beginnt, wie schon oft bemerkt ist, ihren flug erst in der abenddämmerung des völkerlebens; sie erscheint schon jetzt in einem zustand von erschöpfung, da sie ihre letzten ausfaserungen im materialismus und pessimismus vollzogen hat. die geschichtschreibung, der stolz unserer zeit, hat zur voraussetzung ein manigfaches, aus allen perioden reichlich zuströmendes material, ein geschärftes pragmatisches verständnis für den causalnexus und die wechselwirkung der thatsachen, eine philosophische auffassung, welche die groszen zusammenhänge der dinge bis in ihre letzten principien und leitenden ideen zurückzuführen bemüht ist und so gewissermaszen leib, seele und geist des geschichtlichen vorganges zu einem gesamtbilde reproduciert. je massenhafter der stoff herandrängt, um so mehr wächst die gefahr, der sie nicht immer entgeht, dasz sie im bloszen sammeln und sichten des materials aufgeht, und schon genügendes für die erklärung gethan zu haben meint, wenn sie, statt composition und idee des gemäldes zu entwickeln, die leinwandfasern, worauf es gemalt ist, zählt und seine farbenstoffe chemisch analysiert. die rhetorik, lange zeit bei uns nur eine papierne, ist durch die umwandlung unseres lebens auch in den mündlichen verkehr und die öffentlichen verhältnisse übergegangen, wo sie durch das politische parteitreiben ebenso gefördert als gefährdet erscheint. die beredsamkeit ist an sich, wie Gregorovius einmal bemerkt, eine kunst sinkender zeitalter. soweit sind wir gelangt. das schwärmen von der ewigen jugend unseres volkes mag billigerweise dichtern und schönrednern überlassen bleiben. die gestaltung der gesamten äuszeren weltlage wie die vorgänge auf dem gebiet des inneren lebens, des geistigen wie des socialen, weisen mit hinreichender deutlichkeit auf die stunde hin, bis zu welcher der lebenstag der modernen welt vorgerückt ist. wird sie auch noch eine dritte colonisationsepoche, der makedonischen ähnlich, erleben? es wäre allzu kühn, hierauf eine bestimmte antwort geben zu wollen. Ruszland und England haben in dieser art mächtig in Asien vorgearbeitet. wenn die orientalische frage, die zuletzt doch auf den gegensatz jener beiden mächte in Asien sich zuspitzt, zur endlichen lösung gelangt, dann wird auch auf diese frage die geschichte die antwort nicht schuldig bleiben.

Cassel. Hellmuth Dondorff.

(7.)

LATEINISCHE SCHULGRAMMATIK. BEARBEITET VON DR. GUSTAV LANDGRAF. Bamberg, gebr. Buchner. 1891. VI u. 246 s. Dazu: LITTERATURNACHWEISE UND BEMERKUNGEN. ebd. 56 s.

(fortsetzung und schlusz.)

In der satzlehre wird zuerst die lehre von der congruenz behandelt (§ 96—106). nachdem in § 99 von dem prädicate gesagt ist, dasz es a) durch das verbum finitum, b) durch ein adjectivisches oder substantivisches wort in verbindung mit dem hilfsverbum esse ausgedrückt werde, fährt § 100 so fort: 'auszer esse werden ebenfalls immer durch prädicatsnomina ergänzt die verba fio werde usw. doppelter nominativ.' 'immer' ist nicht richtig. bekanntlich werden sowohl esse wie die andern verba auch als selbständige prädicate gebraucht (est deus, tumultus fit u. a.). aber auch der ausdruck 'doppelter nominativ' ist trotz seines langen gebrauches in den schulgrammatiken wenig glücklich. er verdunkelt die erkenntnis des sachlichen verhältnisses und leistet einer mechanischen behandlungsweise vorschub, zumal da die regel, dasz das prädicatsnomen im casus mit seinem subject übereinstimmen musz, noch nicht dagewesen ist, sondern erst § 101 folgt. Stegmann hat jene äuszerliche bezeichnung vermieden. nach dem letzten beispiele aber des § 101, wie: Socrates parens philosophiae dicitur, Numa Pompilius rex creatus est, musz ein jeder, dem es darum zu thun ist, seinen schülern den zusammenhang der erscheinungen klar zu machen, einen schmerzlichen risz empfinden. wie bequem stellte sich durch blosze umwandlung des passivischen satzes in den activen, die ebenso wie das umgekehrte für den schüler in mancher beziehung von bedeutung ist, daneben: Socratem parentem ph. dicunt, Numam regem creaverunt! aber wir müssen uns gedulden. erst nach 12 weitern §§ tritt in der casuslehre § 113 der 'doppelte accusativ' auf. über den ausdruck gilt dasselbe, was über den 'doppelten nominativ' gesagt ist. er ist aber hier noch um so verwerflicher, weil unter ihm zwei ganz verschiedenartige dinge zusammengefaszt werden, nemlich 1) ein objectsaccusativ mit dazu gehörigem prädicatsnomen bei den verben 'nennen, wählen, halten' u.a. (§ 113) und 2) ein doppelter objectsaccusativ, der person und der sache, bei doceo, celo usw. (§ 114). wenn man den ausdruck auf diesen zweiten fall beschränkt, so ist er zulässig, da hier die beiden accusative gleichartig sind. aber eben deswegen musz die anwendung des gleichen ausdrucks auf den ersten fall, wo die accusative nicht gleichartig sind, ein richtiges verständnis erschweren. dieser erste fall (Numam regem creaverunt) gehört auch gar nicht in die casuslehre. denn der eine, von dem verbum als object abhängige accusativ steht bei diesen verben selbstverständlich, da sie (im lateinischen wie im deutschen) verba transitiva sind. der andere aber, der

prädicatsaccusativ, steht gar nicht in eigner kraft qua casus, sondern wird durch das für den andern accusativ geltende gesetz mit beherscht. offenbar ist das nomen rex in Numam regem creaverunt, Numa rex creatus est, auch Numa rege creato stets in gleicher weise zu erklären. das gesetz aber, dem es folgt, ist nicht ein casusgesetz, sondern das gesetz des nominalen prädicats, als welches es sich nach seinem subject richtet, gleichviel, in welchem casus dies steht. wenn wir nun aber bedenken, dasz viele von den verben, die passivisch ein praedicativum im nominativ neben ihrem subject, activisch ein solches im accusativ neben ihrem object haben, verba dicendi oder sentiendi sind (wie dico, puto, existimo, iudico, videor), und wenn man sich erinnert, dasz wir nach diesen verben auch im acc. c. inf. den infinitiv als prädicatsnomen zu dem objectsaccusativ fassen zu müssen glaubten (vgl. das frühere), so springt sofort eine neue verknüpfungsreihe in die augen. offenbar stellt sich Caesarem dico victorem neben Caesarem dico vicisse, und Caesar dicitur victor neben Caesar dicitur vicisse. die kategorien aber, welche alle diese ausdrucksformen beherscht, ist die des prädicativen nomens oder des nominalen prädicats. darum ist zur erklärung aller dieser wendungen auszugehen von der einfachsten form des nominalen prädicats: Caesar est victor, und die entwicklung kann man paradigmatisch so darstellen:

Caesar	est	victor				
Caesar	videtur	victor	—	Caesar	videtur	vincere
Caesar	dicitur	victor	—	Caesar	dicitur	vicisse
Caesarem	video	victorem	—	Caesarem	video	vincere (vincentem)
Caesarem	dico	victorem	—	Caesarem	dico	vicisse.

Freilich ist das nicht so zu verstehen, dasz damit die sprachgeschichtliche entwicklung gegeben sei, aber es ist die einzig mögliche logische entwicklung. und diese ist, wo sie sich mit jener nicht deckt, für die lehrhafte darstellung in der regel zu bevorzugen, wenigstens wenn sie wie hier ein so klar durchsichtiges gebäude, eine so notwendige verkettung zeigt, dasz man kaum eine bessere, schon für den jugendlichen geist geeignete gelegenheit zur logischen verstandesbildung finden kann.*

---

* dasz das prädicative nomen die stelle einer wichtigen kategorie, die ihr von der grammatik von Lattmann-Müller unter der überschrift 'nominales prädicat' von anfang an gegeben ist, verdient, hat auch Schmalz in seiner lat. schulgrammatik s. 143 ff. durchaus gewürdigt, nur hat er leider den rahmen zu weit gezogen und vieles hineingebracht, das engeren anschlusz an andere abschnitte hat. wenn daher J. Weisweiler a. o. auch das capitel im ganzen, dessen innere einheit er verkennt, nicht so hätte angreifen sollen, so ist seine kritik in manchen einzelnen punkten doch nicht unzutreffend.

Der accusativus cum infinitivo nach den früher besprochenen verben gehört nun zwar eigentlich in ein anderes capitel. aber da es für die schule sicher nicht rätlich ist, das, was man unter der bezeichnung acc. c. inf. zusammenfassen kann und was im wesentlichen die gleiche form zeigt, namentlich bei der verwandlung ins passiv, von einander zu trennen, so ist es am angemessensten, dasz der acc. c. inf. nach verbis dicendi et sentiendi maszgebend für den platz in der grammatischen darstellung ist. die verba volo, nolo, malo, cupio u. a. würden sich also hier anschlieszen können. Landgraf sagt bem. zu § 164: 'die darstellung der construction der verba volo, nolo, malo, cupio beruht auf Stegmann.' er hätte wohl erwähnen können, dasz Stegmann (vergl. seine schulgrammatik § 187,3) im wesentlichen die fassung von Lattmann-Müller § 83,1 adoptiert hat.

Doch kehren wir zur casuslehre zurück. in § 115 und 116 'accusativ bei raum- und zeitbestimmungen' ist zu tadeln, dasz der gebrauch dieses casus mit der präposition per hier gar nicht erwähnt ist, zumal da doch regnavit annos triginta und per annos tr. völlig gleichwertig ist. denn wenn man wie der verf. in den bem. s. 29 sich zu der ansicht bekennt: 'abgethan ist die vorstellung zu betrachten, dasz die präp., sofern sie echt ist, . . . einen casus regiere. vielmehr ist der casus, unabhängig von der präp., der beziehungsausdruck zwischen verbum und substantiv' usw., so darf man den gebrauch des bloszen casus und des gleichartigen mit der präposition nicht auseinanderreiszen. es wäre dadurch in dem langen abschnitt über präpositionen (s. 114—121) in § 151 aus nr. 20 per 1 und 2 fortgefallen. — Beim genitiv ist die einteilung des attributiven genitivs (§ 128) nicht gut. es werden als arten aufgestellt: 1) gen. subjectivus, 2) gen. possessivus, 3) gen. objectivus, 4) gen. appositivus oder definitivus, 5) gen. qualitatis. es ist doch natürlich und sonst auch wohl allgemein üblich, dasz gen. subjectivus und objectivus zusammengestellt werden. aber die hauptsache ist, dasz diese beiden gar keine dem gen. possessivus usw. coordinierten arten sind. diese ausdrücke lassen sich nur anwenden, wenn das substantiv, von dem sie abhängen, einen verbalbegriff enthält. durch diesen erhalten sie ihren verschiedenen sinn, ihrerseits aber, als genitive, gehören sie zur art des possessiven genitivs. denn in odium Herculis 'der hasz des H.' ist Herculis genau der gleiche genitiv wie in uxor Herculis. Hercules hat den hasz und hat die gattin. aber ebensowohl ist in odium Herculis = 'hasz gegen H.' Herculis seiner art nach nur possessiver genitiv. auch dies bedeutet den hasz, den H. hat, insofern er gehaszt wird. gen. subjectivus und objectivus lassen sich also nur als besondere anwendungen oder allenfalls unterarten des gen. possessivus, wo er von einem substantiv mit verbalbegriff abhängt, darstellen. sie aber mit diesem auf eine stufe zu stellen und noch dazu in jener anordnung, hoc est non dividere, sed

frangere. eine solche division ist nicht geeignet, den jungen geist logisch zu schulen.

Ein ähnlicher vorwurf ist gegen die einteilung des conjunctivs in hauptsätzen zu erheben, die ich daher gleich hier anschlieszend besprechen will. es heiszt § 184: 'der conjunctiv bezeichnet den inhalt eines satzes als blosze annahme oder vorstellung. er steht in hauptsätzen 1) als exhortativ . . . 2) als optativ . . . 3) als jussiv . . . 4) als concessiv . . . 5) als deliberativ . . . 6) als potentialis . . . 7) als irrealis . . .' ich sehe davon ab, dasz es nicht richtig ist, die bedeutungen des conjunctivs (so wenig wie die des ablativs) auf eine grundbedeutung zurückzuführen; denn da er aus conjunctivischen und optativischen elementen zusammengewachsen ist, musz er mindestens zwei grundbedeutungen haben. aber nach der bloszen form sondert sich zunächst der 'irrealis' von den andern arten aus. der übrige gebrauch aber zerfällt durch den unterschied der negation deutlich in zwei gruppen. die erste, mit negation ne, läszt sich als jussivus bezeichnen. denn der 'exhortativ' ist nur die anwendung des jussivus auf die erste person, wie der jussiv und prohibitiv im engern sinne (§ 185) seine anwendung auf die dritte person. der 'optativ' aber ist wiederum der jussivus in seiner abgeschwächten bedeutung in wunschsätzen. die andere art, mit negation non, ist der potentialis. denn der 'deliberativ' ist nichts anderes als seine anwendung in fragen. es ist kein unterschied zwischen dem conjunctiv quid facerem? den verf. als deliberativ, und dem conj. quis crederet? den er als potentialis bezeichnet. der 'concessiv' wird wegen seiner abweichenden form (conj. perf. für die vergangenheit) am besten für sich besprochen. die 'übertriebene anwendung grammatischer kunstausdrücke', die verf. an anderer stelle (bem. s. 35 zu § 177) scharf tadelt, hätte sich hier durch vermeidung dreier bezeichnungen auf das notwendige masz einschränken lassen.

Es folgt die behandlung des wichtigsten casus, des ablativs. hier ist es in hohem masze zu billigen, dasz verf. auf grundlage von B. Delbrücks abhandlung 'ablativ, localis, instrumentalis im altind., lat., griech. u. deutschen' (1867) die verschiedenen arten des abl. nach den drei grundcasus geordnet hat. nur auf diese weise ist es möglich, in die so manigfaltigen bedeutungen licht und zusammenhang zu bringen, während sie sonst als willkürliche gebrauchsweisen planlos aneinandergereiht erscheinen. verf. befolgt nun folgende disposition:

I. der instrumentale ablativ.

§ 137—140 abl. instrumenti.
§ 141—142 abl. causae.
§ 143 abl. modi.
§ 144 abl. limitationis.
§ 145 abl. mensurae (discriminis).

II. der eigentliche ablativ.

§ 146. 147 abl. separativus.
§ 148 abl. bei natus, ortus.
§ 149 abl. comparationis.

III. der locale ablativ.

vorbemerkung.
§ 150 abl. temporis.

Da fällt zunächst die reiche ausstattung der ersten gruppe in vergleich zu der zweiten und gar dritten auf. und während unter I und II die grundbedeutung, die der benennung der gruppe am nächsten steht, vorangestellt ist (abl. instrumenti und separativus), erscheint unter III 'der locale ablativ' nach einer kurzen vorbemerkung, in der man auf alte locativformen aufmerksam gemacht und sonst auf die ortsnamen (§ 154) verwiesen wird, nur abl. temporis. der verf. hat zwei gesichtspunkte, welche die leitenden hätten sein müssen, nicht genügend berücksichtigt. zunächst musz ich ihn wieder an die auch von ihm gebilligte richtige auffassung von den präpositionen erinnern, von der beim accusativ die rede war. nach dieser steht der casus auch in verbindung mit einer präposition in eigner kraft, die durch die präposition zwar verstärkt, verdeutlicht oder verschieden schattiert werden kann, nicht aber durch sie ihm erst verliehen wird. dann ist es aber im principe gleichgültig, ob der casus mit oder ohne präposition steht. gleiche oder verwandte bedeutungen gehören zusammen, einerlei ob mit oder ohne präposition. ja, streng genommen müste das ganze capitel über die präpositionen aus den grammatiken schwinden und unter die casuslehre verteilt werden. dem steht jedoch entgegen, dasz die bedeutung eines casus durch eine präposition oft eine eigentümliche, von seinem sonstigen gebrauche etwas abweichende richtung erhält, oder auch, dasz der casus in verbindung mit einer präposition eine alte bedeutung bewahrt hat, die ihm sonst abhanden gekommen ist. diese sei es rudimentären organe, sei es protuberanzen der bedeutungen der casus kann man nun unbedenklich unter einem capitel über präpositionen zusammenfassen. was aber von dem gebrauch eines casus mit präpositionen mit seinem gebrauche ohne präpositionen sich irgendwie berührt oder verknüpft, ist unbedingt unter dem gebrauch des casus zu besprechen. was L. dieser art an ablativen mit präpositionen bietet (§ 143. 146. 148. 150), ist unzureichend. daraus erhellt, dasz die klaffende lücke unter III so auszufüllen war: 1) ablativus loci in der regel mit in, ohne in gewisse ortsnamen, locus, totus usw. 2) abl. temporis. zweitens aber vermiszt man in der einteilung oben klarheit über das verhältnis der einzelnen bedeutungen unter einander; auch in dem texte der §§ wird sie uns nicht gegeben. vom abl. causae heiszt es § 141: 'der ablativ bezeichnet häufig eine sache als grund . . . und steht auf die

fragen: infolge wovon? woran? weshalb?' kann man daraus seinen zusammenhang mit dem abl. instrumenti, der doch die grundbedeutung dieser gruppe darzustellen scheint, erkennen? wie unterscheiden sich überhaupt die drei grundbedeutungen von den abgeleiteten? was den localen ablativ betrifft, so dürfte das wohl allgemein zugestanden werden, dasz der ursprüngliche sinn des locativus ein räumlicher war, und dasz dieser in übertragener bedeutung von der zeit verstanden wurde. das wo? vom raume wird zu einem wann? von der zeit. es ist auch natürlich, dasz die sinnliche räumliche anschauung die grundlage bildete für die abstracte zeitliche vorstellung. so aber ist es nicht nur hier, sondern auch bei den beiden andern gruppen. auch das woher? und das womit? sind in der grundbedeutung des ablativus und instrumentalis sinnlich räumlich zu verstehen. daher musz an der spitze des eigentlichen ablativs der abl. separativus, aber nicht bei den verben 'berauben, mangel haben' (verf. § 146), sondern bei den verben 'entfernen, trennen, sich entfernen, fernhalten' (§ 147) stehen, wo seine eigentliche separative bedeutung am klarsten hervortritt. dasz er hier gern mit präpositionen steht, kann die nicht beirren, welche wissen, dasz 'unbeschadet der vollen formalen und bedeutungskraft des casus, dasselbe verhältnis, welches durch den casus allein ausgedrückt wurde, in der präposition . . . nur entschiedener zum ausdruck gebracht wurde' (vgl. verf. bem. s. 29). aber ebenso wenig stellt der abl. instrumenti die grundbedeutung dieses zweiges dar. Delbrück sagt a. o. s. 50 ganz mit recht: 'der grundbegriff des instrumentalis aber ist der des zusammenseins', und stellt an die spitze (s. 51) den 'sociativen instrumentalis'. ebenso Withney Sanscrit grammar 278. so war im lateinischen voranzustellen 'der sociative ablativ'. dasz dieser wiederum fast nur mit präposition (cum) gebraucht wird, durfte nicht dazu führen, ihm den gebührenden platz zu entziehen. es ist auffällig, dasz verf. jenen klaren satz Delbrücks unbeachtet gelassen hat. sollte er ihn nicht billigen? ich fürchte eher, hier haben andere erwägungen mitgesprochen. es ist lange in den schulgrammatiken üblich gewesen, mit dem abl. instrumenti oder dem abl. causae zu beginnen und jenem oder diesem dann eine möglichst weite auffassung zu geben. es schien sich dies auch dadurch zu empfehlen, dasz der abl. instrumenti insbesondere dem anfänger am leichtesten faszlich ist und ihm in seinem lese- und übungsstoff zunächst wohl am häufigsten begegnet. aber diese bevorzugung der einen art des abl. hat den groszen nachteil gehabt, dasz nun — wie wohl mancher es noch als schüler erlebt hat — alle möglichen ablative als abl. instrumenti erklärt wurden, die nichts damit zu thun haben. noch heute trifft man die neigung des schülers, jeden ablativ mit 'durch' zu übersetzen, ziemlich häufig. der ausgedehnte gebrauch des abl. instrumenti aber darf nicht dazu verleiten, ihn an die spitze zu stellen, wenn ihm dieser platz in einer rationellen entwicklung der bedeutungen des abl. nicht gebührt. will man ihn praktisch zuerst be-

sprechen, so ist es dem schüler auch einerlei, ob man ihn am anfang des ablativs oder in der mitte oder am ende, in § 137 oder § 150, findet; denn das ganze übersieht er jetzt doch noch nicht. auch geht wohl überall der grammatik ein elementarbuch voran, welches die einfachsten gebrauchsweisen des abl., besonders abl. instrumenti, auch abl. temporis, lehrt, so dasz die grammatik um so mehr die aufgabe hat, diesen einzelnen gebrauchsarten nun ihren rechten platz in einem entwicklungssystem zu geben. dieser ist aber für den abl. instrumenti nicht am anfange, sondern am ende seiner gruppe, wie auch Delbrück den 'instrumentalis des mittels' ans ende stellt. demnach sind die drei köpfe so darzustellen:

abl. sociativus	abl. separativus	abl. loci
mit cum.	häufig mit ex, de, — ab.	mit in.

Ich wiederhole nochmals, dasz uns der umstand, dasz gerade diese arten des abl. fast nur mit präpositionen gebraucht werden, nicht beirren darf. und sollte das zufall sein? freilich unterliegt es keinem zweifel, dasz ursprünglich der casus allein, ohne präposition, seinen sinn klar darstellte, wie denn im sanskrit der besser sociativus als instrumentalis genannte casus auch ohne präposition in seiner grundbedeutung des zusammenseins gebraucht wird, z. b. agnír devébhir āgamat = Agnis möge mit den göttern herankommen. aber wenn, wie nicht zu bezweifeln ist, die präposition dem casus hinzugefügt wurde, um seinen sinn zu verstärken oder zu verdeutlichen, so kann dies nur geschehen sein, als seine bedeutung schon anfieng sich zu verdunkeln oder ins schwanken zu geraten. dies geschah aber zunächst dadurch, dasz die ursprüngliche, sinnlich-räumliche bedeutung des casus auf allerhand andere verhältnisse, insbesondere auf das geistig-abstracte übertragen wurde. da wurden die präpositionen als stützen der grundbedeutung zu hilfe genommen, wie denn auch im sanskrit 'the prepositions taking the instrumental are those signifying with and the like: thus, saha, sākam'. Withney Sanscr. gr. 284 (beide = cum). also gerade in dem gebrauche mit präpositionen zeigen sich die grundbedeutungen des lat. ablativs am meisten. aber der ausdruck mit der präposition blieb nicht auf das sinnlich-räumliche beschränkt, sondern eroberte sich ein, wenn auch enger begrenztes gebiet abstracter, übertragener bedeutung. dadurch wurde der gebrauch des bloszen casus entlastet und konnte sich auf ein weiteres, freieres geistiges gebiet ausdehnen. so wird die präp. cum auch mit der übertragenen bedeutung des abl. sociativus verbunden, in der er den begleitenden umstand, die art und weise bezeichnet. ebenso kommt im sanskr. sahá mit dem sociativus vor, z. b. uttíshṭhan ójasā sahá = exsistens (surgens) cum violentia (s. Delbrück s. 68). aber die bedeutung des mittels oder werkzeugs hatte sich von der sinnlichen grundbedeutung zu weit entfernt, als dasz die präposition hier hätte eindringen können. daraus ergibt sich, dasz der grundbedeutung zunächst die

bedeutungen zu stellen sind, welche noch mit präpositionen verbunden werden können, am fernsten dagegen die, welche eine präposition nicht mehr zulassen. auf den abl. sociativus hätte daher der abl. modi, und zwar mit voranstellung seines gebrauches mit cum, auf diesen der abl. instrumenti folgen müssen, und an diesen hätte sich der abl. discriminis anschlieszen können, der nur eine besondere anwendung des abl. instrumenti (beim comparativ) ist. der abl. qualitatis, welcher dem abl. modi am nächsten steht, ist vom verf. mit dem gen. qual. behandelt. dann bleiben aber von den vom verf. unter I eingereihten arten noch übrig abl. causae und abl. limitationis. um diese richtig zu beurteilen, bedarf es noch einer andern erwägung.

Im sanskrit, wo die drei casus ja noch gesondert vorliegen, sind ihre gebiete keineswegs scharf von einander geschieden. so wird von der zeit auf die frage 'in welcher zeit?' sowohl der locativ, wie der instrumentalis, wie der ablativus mit geringen bedeutungsunterschieden gebraucht (s. Withney a. o. 281 d. 291 b. 302 b); bei den verben 'sich erfreuen' (wie ran, mad) steht die sache, woran man sich erfreut, sowohl im locativ wie im instrumentalis (s. Delbrück s. 38 und s. 65); der grund, die veranlassung wird sowohl durch den ablativ wie durch den instrumentalis ausgedrückt, z. b. çaknomi bṛihattvāt (abl.) ceshṭitum 'ich kann mich vor grösze nicht regen' (Delbrück s. 17), tvad bhiyā (instr.) viça āyan asiknīḥ 'aus furcht vor dir flohen die schwarzen scharen' (ebd. s. 67). es ist auch ganz natürlich, dasz gerade ein abstracter begriff von verschiedenen sinnlichen grundanschauungen aus gewonnen werden konnte. wie oft zeigt sich das beim vergleich des deutschen ausdrucks mit dem lateinischen! der Lateiner sagt ex vulnere aeger (Cic. de rep. II 38) ablativisch, wir 'krank an der wunde' locativisch. nur daraus erklärt es sich auch, dasz jene alten drei casus im lateinischen ihre verschiedenen bedeutungen auf e i n e form vereinigt haben. deshalb wird es in einigen fällen zweifelhaft bleiben, ob eine übertragene bedeutung dieser oder jener grundbedeutung unterzuordnen ist. ja, es ist wahrscheinlich, dasz von den ausdrücken, die uns jetzt unter einen begriff zu gehören scheinen, einige auf eine, andere auf eine andere sinnliche anschauung sich gründen. dies trifft nun besonders, wie schon aus den aus Delbrück angeführten stellen hervorgeht, den abl. causae. will man diesem umstande rechnung tragen, so ist es am geratensten den abl. causae h i n t e r den drei gruppen gesondert zu behandeln. im übrigen aber ist noch ein moment zu beachten, welches in zweifelhaften fällen eine entscheidung herbeiführen kann. wieder sind es die präpositionen, welche uns den rechten weg zeigen können, wenn wir sie nur aus der rumpelkammer des § 'präpositionen' hervorholen, wo weder sie noch ihre casus zu ihrem rechte kommen. Delbrück sagt s. 22 mit recht: 'wenn ein adverbium [vgl. vorher: 'die präpositionen sind vielmehr adverbien'] einen casus näher bestimmen soll, so musz es auch begrifflich mit

ihm eine berührung zeigen. man kann einen casus, welcher bedeutet «von etwas her», nicht durch ein adverbium erläutern, welches «mitten darin» bedeutet.' dann ist aber die präposition, falls man ihren sinn recht versteht, ein kennzeichen, ein exponent der bedeutung des casus. demnach ist der abl. limitationis von L. nicht richtig dem instrumentalis untergeordnet. denn mag man auch zugeben, dasz bei den verben des messens das masz unter umständen als mittel gedacht werden kann, wie denn Delbrück (s. 62) auch ein beispiel mit instrumentalis aus dem skr. anführt und danebenstellt 'modio nummos metiri, Petron.', so zeigt doch die präposition ex, welche bei fast allen verben des messens, schätzens, beurteilens vorkommt und bei aestimare das gewöhnliche ist (wovon L. weder § 144 noch unter den präpositionen etwas erwähnt), dasz der Lateiner den ablativ in der regel als separativus empfand. vgl. Kühner ausf. gr. der lat. spr. s. 368: ex aliarum ingeniis nunc me iudicat (Ter.), ex artificio aestimare, ponderare ex fortuna, pendere causam ex veritate, fidelitatem ex mea conscientia metior, ex eventu probari. ebenso steht neben aeger pedibus, das verf. als erstes beispiel hat: ex vulnere aeger (s. o.) und ex renibus laborare (Cic. Tusc. II 60). hiermit wiederum vergleicht sich duobus vitiis (könnte auch ex vitiis heiszen) laborare, das § 141 unter abl. causae erwähnt ist. diese letzten ausdrücke vereinigen sich am besten mit § 146 abl. bei natus, ortus, da auch hier zuweilen ex steht. bei Lattmann-Müller ist dieser ablativ als nächste übertragene bedeutung des separativus hingestellt und abl. originis genannt. die verba des schätzens usw. aber müssen unter dem abl. limitationis vorangestellt werden, da sie den gebrauch der präposition zulassen und durch sie (der schüler würde nur aestimare ex zu merken haben) die lateinische auffassung am klarsten hervortritt. an diese würden sich die ausdrücke more, consuetudine, mea sententia, meo iudicio anschlieszen, welche § 141 unter abl. causae nicht passend stehen; aber es wäre hinzuzufügen: 'daneben ex more, ex foedere, ex consuetudine, ex oraculi responso u. a.' dann erst solche ausdrücke, bei denen die präposition unzulässig ist, z. b. natione Gallus, cedere alicui virtute, auch abl. bei dignus.

Mögen nun die hier aufgestellten gesichtspunkte gebilligt werden oder nicht, so wird man doch, glaube ich, so viel zugeben, dasz sie einer ernsten berücksichtigung für wert zu halten sind. verf. hätte diese gesichtspunkte aber schon ausgeführt finden können in der von ihm nie ohne tadel erwähnten grammatik von Lattmann-Müller, wo die lehre vom ablativ seit dem jahre 1864, also drei jahre bevor Delbrücks buch erschien, auf derselben grundlage, aber unabhängig von diesem gestaltet ist. dasz verf. diese grammatik in diesem punkte zu rate gezogen und ihre anlage misbilligt haben sollte, ist deshalb unwahrscheinlich, weil er dann sicher nicht unterlassen hätte, seinen tadel zu begründen oder doch auszusprechen. einmal jedoch erwähnt verf. die grammatik von Lattmann-Müller

zur casuslehre, nemlich in den bem. zu § 149: 'ablat. comparationis' in folgendem zusammenhange (s. 28): 'bezüglich der fassung beherzigte ich mit Schmalz die wiederholten rügen, die Ziemer in diesem punkte mit recht verschiedenen grammatiken erteilt, so z. b. in der w. f. cl. phil. 1886 sp. 595 der gr. von Lattmann-Müller.' dann führt er aus Ziemer 'indogerm. comparation' einige sätze an, besonders: 'auch im latein ist der abl. comp. kein surrogat für einen casus mit quam, welche später erfundene (?) partikel auf das sprechen desjenigen nicht von einflusz sein konnte, der sich des uralten indogermanischen ablativs bediente.' danach scheint es, dasz die grammatik von Lattmann-Müller diesen ablativ als ein surrogat für einen casus mit quam hinstelle. dasz dies aber entfernt nicht die meinung der verfasser war, zeigt die fassung des § 52, 1: 'ablativus beim comparativ. 1) ein ablativus mensurae steht bei dem comparativ statt quam mit dem nominativ oder accusativ.' dieser ablativ ist also nicht als eine besondere art hingestellt, sondern nur als eine besondere verwendung des abl. mensurae gekennzeichnet. über diesen abl. heiszt es es dort (6e aufl. s. 118): 'B. das locale woher? wird übertragen: . . . § 51. 2) auf das masz oder die rücksicht, von welcher man ausgeht bei der beurteilung oder behandlung eines gegenstandes. ablativus mensurae.' dazu anm. 2: 'die dem ablativus mensurae zu grunde liegende anschauung ist der dem deutschen üblichen entgegengesetzt. wir messen, beurteilen, behandeln einen gegenstand nach etwas, mit rücksicht oder hinsicht auf etwas (hinsichtlich); der Lateiner nimmt sein masz von etwas her (gleichsam hersichtlich). also iure = von dem rechte aus betrachtet, gehandelt.' da nun in der auf diese anm. folgenden nächsten zeile von dem abl. mensurae beim comparativ die rede ist (§ 52), glaubten die verfasser das nötige gethan zu haben, um zu zeigen, dasz der satz 'der abl. mens. steht bei dem comp. statt quam mit nom. oder acc.' nicht in dem sinne verstanden werde: 'ist ein surrogat für quam mit nom. oder acc.', sondern nur bedeuten solle: in denselben fällen, wo quam mit dem nom. oder acc., entsprechend dem deutschen 'als' stehen kann, kann ebenso wohl ein abl. mensurae stehen, der dann selbstverständlich aus seiner bedeutung als abl. mensurae nach § 51 zu verstehen ist: 'von . . . aus betrachtet, beurteilt.' wenn aber Ziemer in jener recension sagt, dasz der abl. comp. zwar 'von den verfassern nicht unrichtig als eine aus der separativen übertragenen function', richtiger aber als 'eine rein und echt separative' gedeutet werde und nicht als ein abl. mensurae hingestellt werden dürfe, zumal diesem bei Lattmann-Müller das bereich des von andern sog. abl. limitationis zufalle, so kann ich dem nicht in gleicher weise wie Landgraf zustimmen. denn der reine, echte separativus bezeichnet eine räumliche trennung, welche selbst in seiner freiesten anwendung, nemlich bei den verben 'berauben, entbehren' noch deutlich durchgefühlt wird. dagegen in dem 'abl. comparationis' ist das 'ausgehen von'

lediglich geistig, als denkvorgang zu fassen, weshalb auch der gebrauch einer präposition im classischen latein unzulässig ist. es ist also nicht der abl. separativus selbst, sondern eine seiner übertragenen bedeutungen. unter diesen aber steht er offenbar derjenigen am nächsten, welche bei den verben des messens, schätzens gebraucht wird, wie ihn denn verf. selbst § 149 so erklärt: 'der abl. comp. steht bei comparativen und bezeichnet den standpunkt, von dem aus der höhere oder geringere grad einer eigenschaft bemessen wird.' der comparativ beruht bekanntlich ebenso wie die ausdrücke 'messen, schätzen', sowie par, similis, praestare, superare, aequare, cedere u. a. auf einer vergleichung. bei allen diesen ist es derselbe ablativ, welcher den punkt bezeichnet, von dem aus die vergleichung, das masz genommen wird, und man kann ihn nicht passender nennen als abl. mensurae. wenn aber verf. § 149 fortfährt: 'für diesen ablativ kann im lateinischen auch quam mit dem nominativ oder accusativ eintreten', so ist diese umkehrung noch um kein haar besser, als die von ihm getadelte fassung. denn da quam mit nom. oder acc. nicht den punkt bezeichnet, von dem aus man bemiszt, sondern den vergleich dadurch entscheidet, dasz es die verglichenen gegenstände neben einander, auf gleiche linie stellt, so kann es nicht für einen ablativ stehen. aber jene umkehrung ist auch geradezu falsch. 'niemandem bist du lieber als mir' musz der schüler nach L. übersetzen: nemini me carior es; denn für den ablativ kann nach ihm nur 'quam mit nominativ oder accusativ eintreten', nicht aber quam mihi. umgekehrt ist es als praktische anweisung richtig: 'der abl. steht statt quam mit nom. oder acc.', nur musz man verhüten, dasz dies in dem äuszerlichen sinne eines surrogats verstanden werde, und dafür hat die gramm. von Lattmann-Müller durch ihre ganze entwicklung der ablativbedeutungen wahrlich gesorgt. wenn verf. aber einmal eine solche subtilität des ausdrucks verlangte, so hätte er sich selber doch an einigen stellen mehr vorsehen müssen. sollte es wirklich correct sein zu sagen: das participium steht prädicativ 'in stellvertretung eines conjunctionalsatzes' wie verf. § 173? oder wie § 210: 'auszerdem steht der conjunctiv, wenn qui statt des finalen oder consecutiven ut, statt des causalen, concessiven oder adversativen cum steht'? ist qui ein 'surrogat' für ut und cum? oder wie § 40: 'von den adjectiven der zweiten declination werden adverbia gebildet, indem man an stelle der genitivendung die endung ē setzt.' hatte etwa die genitivendung adverbiale bedeutung, so dasz die adverbialendung an ihre stelle treten konnte?

Den abl. absolutus behandelt verf. unter dem participium § 173, was zulässig erscheint. wenn er aber (bem. s. 35) dazu bemerkt: 'die definition des abl. abs., die auch Schmalz angenommen hat, geht zurück auf E. Hoffmann, Fleckeis. jahrb. 1875 s. 783. 884', so hätte nicht verschwiegen werden dürfen, dasz a. o. s. 884 offenbar nicht von Hoffmann, sondern vom herausgeber auf § 58 der

grammmatik von Lattmann-Müller hingewiesen ist, wo die richtige definition des abl. abs. schon seit 1864, also elf jahre vor Hoffmanns äuszerung, klar und deutlich gegeben ist.

Zu §§ 177—182 'tempora des verbums' rechtfertigt verf. nochmals eingehend die kurze fassung gerade dieses abschnittes, und in der that, eine tempuslehre von sechs seiten ist wohl noch nicht dagewesen und dürfte das ideal der vertreter dieser richtung sein. ich werde mich auch hier auf den standpunkt des verfassers stellen, obwohl ich ihn, wie oben dargelegt ist, nicht billige, und will von diesem aus das gegebene betrachten. verf. unterscheidet § 177 neben den drei zeitstufen: gegenwart, vergangenheit, zukunft, die drei zeitarten: eintritt, dauer, vollendung. ich habe in meiner schrift 'tempora im lateinischen' (Göttingen 1890) bei der behandlung des perfectums (s. 19—25) und der umschriebenen zeitformen (s. 30—35) mich bemüht zu zeigen, dasz die bedeutungsentwicklung der lat. zeitformen eine enge beziehung zwischen zeitarten und zeitstufen erkennen lasse, und dasz, wie der zeitstufe der vergangenheit die zeitart der vollendung, wie der zeitstufe der gegenwart die zeitart der dauer, so der zeitstufe der zukunft auch eine zeitart (der bevorstehenden handlung) entsprechen müsse, dasz aber die aoristische bedeutung der tempora auszerhalb dieser dreiteilung als allgemeiner ausdruck der zeitstufe aufzuführen sei. auch Weisweiler wendet sich a. o. s. 236 gegen jene gliederung und sagt mit recht: 'jedenfalls ist die zeitart «des eintritts» der handlung aus der lat. grammatik zu entfernen. so gut wie der eintritt in der vergangenheit mit coepi umschrieben wird, musz das auch im praesens und futurum geschehen, falls es an entsprechenden inchoativformen fehlt.' wie nützlich aber die symmetrische anordnung der zeitarten und zeitstufen für eine verständige auffassung des zeitgebrauchs, auch in der schule, ist, zeige ein beispiel. wenn ich direct jemand frage: quid fecisti pridie? quid nunc facis? quid cras facies? so werden diese fragen, wenn ich die antwort des gefragten berichte, indirect: narravit, quid fecisset, quid faceret, quid facturus esset. das heiszt: aus den ausdrücken der drei zeitstufen: vergangenheit, gegenwart, zukunft, sind indirect innerhalb der zeitstufe der vergangenheit die ausdrücke der drei zeitarten: der vollendeten, dauernden, bevorstehenden handlung geworden.

Nachdem das praesens, einschlieszlich des historischen, in zwei zeilen abgemacht ist, heiszt es § 178, 2: 'das perfect bezeichnet a) das, was in der gegenwart vollendet ist.' diese fassung kann so verstanden werden, als falle der act der vollendung in die gegenwart. dasz dies nicht der sinn des präsentischen perfects ist, hat Wetzel beiträge zur lehre von der consec. temp. s. 18 gezeigt. zusatz 2 lautet: 'im deutschen werden oft noch dauernde handlungen als vollendet bezeichnet, der Lateiner setzt genauer die tempora der dauer.' hier musz ich verwahrung dagegen einlegen, dasz unserer muttersprache der vorwurf einer so verkehrten tempusbezeichnung

gemacht werde. betrachten wir die beispiele: 'terra herbis vestitur die erde ist mit kräutern bekleidet. Sicilia mari undique cingitur Sicilien ist rings vom meere umgeben. portus ab Africo tegebatur der hafen war geschützt gegen den südwestwind.' ist das deutsche wirklich fehlerhaft oder auch nur ungenau, wenn es ausdrückt, dasz die erde ein grünes kleid anhat, dasz das meer ein fertiger gürtel ist um Sicilien, dasz der hafen infolge des schutzes der felsen sicher war? verf. verkennt, dasz auch die tempora der vollendung, die wir im deutschen hier setzen, einen zustand bezeichnen können. natürlich läszt sich auch die lateinische auffassung rechtfertigen. die verschiedenartigkeit der auffassung war hervorzuheben, nicht aber durch den vorwurf der ungenauigkeit gegen die eine oder andere sprache zu verdecken.

Über den gebrauch der tempora in nebensätzen wird § 179 (A. indicativische nebensätze) gesagt: 'der Lateiner verfährt in der unterscheidung der zeitverhältnisse, welche zwischen der handlung des haupt- und nebensatzes bestehen, viel genauer als der Deutsche.' auch dieser satz wirft in seiner allgemeinheit ein zu ungünstiges licht auf unsere muttersprache. er hat seine geltung eigentlich nur für die zeitsphäre der zukunft und für cum historicum. denn bei sätzen wie: feci, quod potui 'ich habe gethan, was ich konnte' ist die auffassung wiederum in beiden sprachen verschieden, ohne dasz sich sagen läszt, welche genauer ist. anderseits gibt es fälle, wo die deutsche sprache genauer im ausdruck des zeitverhältnisses ist als die lateinische, namentlich drückt sie, wenn schon eine conjunction oder ein adverb vorzeitigkeit bezeichnet, dieselbe auch im verbum aus, z. b. 'nachdem Caesar dort angelangt war, forderte er geiseln' lateinisch 'ungenauer': eo postquam Caesar pervenit, obsides poposcit. 'die frauen, welche noch eben den Römern die hände entgegengestreckt hatten, fingen an . . .' lateinisch 'ungenauer': matres familiae, quae paulo ante Romanis de muro manus tendebant, suos obtestari . . . coeperunt (b. G. VII 48. vgl. tempora im lat. s. 98 und s. 77). verf. fährt dann in § 179 fort: 'ist die handlung gleichzeitig, so setzt er im indicativischen nebensatz dasselbe tempus wie im hauptsatz.' folgen beispiele wie: bene fecisti, quod mansisti; dum ego scribebam, tu legebas. dasz verf., wie er bem. s. 37 sagt, 'die unterscheidung zwischen coincidenten und congruenten nebensätzen als für den schüler zu subtil fallen gelassen' hat, will ich ihm von seinem standpunkt der beschränkung des stoffes nicht eben zum vorwurf machen, zumal da temporal zwischen beiden satzarten gar kein unterschied besteht (vgl. meine schrift de coincidentia, Göttingen 1888, s. 15—19). aber sehr zu tadeln ist der unklare sinn des ausdrucks 'gleichzeitig'. nach den beispielen sieht es aus, als sei er im sinne von 'congruent' verstanden; und man könnte sich damit zurecht finden, dasz der bezogene gebrauch des imperfects z. b. neben perfect nach § 178, 3b 'gleichzeitig dauernde (noch nicht vollendete) zustände' bezeichne. immerhin wäre dann

doch eine bezeichnung wie 'streng gleichzeitig' (um 'congruent' zu vermeiden) zur unterscheidung von 'gleichzeitig dauernd' am platze gewesen. wenn wir nun aber § 180 (B. conjunctivische nebensätze) finden, dasz der conjunctiv des praesens wie des imperfects 'zur bezeichnung der gleichzeitigen handlung' diene, und unter den beispielen finden vidi, quid faceres, so erscheint hier der ausdruck 'gleichzeitig' wieder im sinne von 'gleichzeitig dauernd' oder doch 'allgemein gleichzeitig'. wenn wir aber in § 179 weiter lesen: 'ist die handlung des nebensatzes der des hauptsatzes vorzeitig, so steht sowohl im indicativischen wie im conjunctivischen nebensatze ein tempus der vollendeten handlung', und wenn wir diese auffassung mit der der ersten regel aus § 179 (s. oben) und mit § 180 vergleichen, so musz es scheinen, dasz verf. auch § 179 den ausdruck 'gleichzeitig' nicht im sinne von 'congruent', sondern allgemeiner verstanden habe und ernsthaft der meinung gewesen sei, dasz gleichzeitigkeit im indicativ durch das gleiche tempus, im conjunctiv nur durch praesens und imperfectum bezeichnet werde. statt dessen muste gesagt werden, dasz gleiches tempus nur bei strenger gleichzeitigkeit (congruenz) die regel ist, dann aber sowohl im indicativ wie im conjunctiv, z. b. tu humanissime fecisti, qui me certiorem feceris (Cic. ad Att. XIII 43, 1). praeceps amentia ferebare, qui existimares ... (Verr. V 46, 121). satis significavit, quantum esset in actione, qui orationem eandem aliam fore putarit actore mutato (de or. III 56, 213). mit zahlreichen beispielen aus Cicero habe ich diesen gebrauch de coinc. s. 72—78 als regelmäszigen nachgewiesen, als ausnahme aber die verwendung des conj. imperfecti neben perf. im hauptsatze, den der schüler nach Landgraf als regel ansehen müste. eine grammatik, die wie die besprochene die 'vorführung aller möglichen abweichungen vom gewöhnlichen tempusgebrauch' (verf. bem. s. 35) vermeiden will, durfte daher den schüler nicht zum gebrauch des conj. imperfecti in solchen fällen verleiten. zweitens aber war zu sagen, dasz allgemeine gleichzeitigkeit durch die tempora der dauernden handlung (praes. impf. fut.) ausgedrückt wird, und zwar wiederum sowohl im conjunctiv wie im indicativ, wobei der conj. praes. auch als conj. futuri dient. in diesem sinne steht z. b. das imperfectum nicht nur neben perfectum, sondern neben allen zeiten gleicher zeitstufe, vgl. tempora s. 54. wenn verf. hier die sachgemäsze scheidung zwischen allgemeiner gleichzeitigkeit und congruenz aufgenommen hätte, so würde dadurch nicht allein jene unklarheit im gebrauch des wortes gleichzeitigkeit und jene wunderliche, spitzfindig erscheinende unterscheidung zwischen einer gleichzeitigkeit in indicativischen und einer gleichzeitigkeit in conjunctivischen sätzen verschwunden sein, sondern es hätten sich auch § 179 und § 180 kürzer in einen § zusammenfassen lassen.

Aber es wäre zuvor noch ein anderer fehler zu berichtigen gewesen. in § 180, wo von der folge der tempora in innerlich abhän-

gigen nebensätzen die rede ist, wird als regel gegeben, dasz auf die 'hauptzeiten' der conjunctiv des praesens, auf die 'nebenzeiten' der conj. des imperfects folgen, beide 'zur bezeichnung der gleichzeitigen handlung', und als erstes beispiel dazu wird angeführt: venio ut videam, veniebam ut viderem. es dürfte schwer halten, den schüler zu überzeugen, dasz in solchen sätzen das videre dem venire gleichzeitig sei, dasz überhaupt finalsätze eine mit dem hauptsatze gleichzeitige handlung ausdrückten, und es wäre auch ganz verkehrt. denselben fehler habe ich tempora s. 35 f. schon der ältern fassung bei Lattmann-Müller nachgewiesen (vgl. auch ebd. s. 106), und jetzt findet sich die richtige auffassung der sache von Schmalz in seinen 'erläuterungen' (progr. Tauberbischofsheim 1890) s. 30 mit folgenden worten vertreten: 'zunächst sind auszuscheiden alle diejenigen nebensätze, welche wunschsätze sind oder durch fortbildung der construction der wunschsätze zu erklären sind, d. h. alle sätze nach den verba timendi, alle aufforderungs- und absichtssätze. hier ist der conjunctiv durchaus entsprechend dem optativ.' da nun aber der conjunctivus optativus oder jussivus in hauptsätzen ein 'futurischer ausdruck' ist (vgl. darüber tempora s. 36), so kann er im nebensatze nicht gleichzeitigkeit, sondern nur nachzeitigkeit ausdrücken. alle diese nebensätze gehören also, obgleich sie 'innerlich abhängige' nebensätze sind, nicht unter die 'consecutio temporum', wenn man dabei nur gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit berücksichtigt. wohl aber gehören einige conjunctivische satzarten hierher, obwohl sie nicht 'innerlich abhängige' nebensätze sind, nemlich die sätze mit cum historicum, causale, concessivum und die entsprechenden relativsätze. wenn verf. aber diesen begriff so weit faszt, dasz er ihn (fusznote zu § 180) so definiert: 'innerlich abhängig, d. h. aus dem gedanken des subjects im regierenden satze gesprochen [also = oblique] sind alle conjunctivischen nebensätze mit ausnahme der consecutivsätze mit ut und quin', so ist das offenbar nicht richtig. es zeigt sich also, dasz die innerliche abhängigkeit nicht maszgebend für den tempusgebrauch der nebensätze ist. auszusondern sind vielmehr alle die nebensätze, welche im lateinischen nie anders als conjunctivisch gedacht sind, in denen der conjunctiv ein den sinn mit constituierendes, wesentliches merkmal ist, oder, was dasselbe ist, in denen der conjunctiv noch sein wesen als unabhängiger modus (in hauptsätzen) sei es als optativus oder potentialis erkennen läszt. dazu gehören alle finalsätze, fragesätze mit potentialem conjunctiv (nicht die blosz obliquen), consecutivsätze und indefinite relativsätze. in allen diesen sätzen findet sich im allgemeinen nur conj. praesentis oder imperfecti, beide zum ausdruck der nachzeitigkeit, jener neben 'hauptzeiten', dieser neben 'nebenzeiten'; bei den consecutivsätzen ist dann noch ihr selbständiger zeitgebrauch zu erwähnen, etwa wie verf. § 181 thut. für alle übrigen conjunctivischen nebensätze, einerlei ob innerlich abhängig oder nicht, gilt dasselbe gesetz wie für indicativische nebensätze.

In § 180, 4 heiszt es weiter: 'wenn der conjunctivische nebensatz von einem infinitiv, particip, gerund (sic) oder supin abhängig ist, so richtet sich die consecutio temporum nach dem verbum finitum des satzes.' jeder einigermaszen nachdenkende schüler wird sich da doch sagen: also (nach § 180, 2) praesens und imperfect zur bezeichnung der gleichzeitigkeit, perfect und plusquamperfect zur bezeichnung der vorzeitigkeit zu dem verbum finitum. aber in fällen wie: dici potest eius esse eum locum, quem quisque occuparit (sc. in theatro) (Cic. de fin. III 67). non esse, cum fueris, miserrimum puto (Tusc. I 12). animos hominum censebat Socrates esse divinos iisque, cum ex corpore excessissent, reditum in caelum patere (de div. I 54) wird es doch nicht angehen, die formen occuparit, fueris, excessissent aus vorzeitigkeit zu dici potest, puto, censebat zu erklären, obgleich sie durchaus regelmäszig gebraucht sind; denn die abhängigen aussagen oder gedanken enthalten hier ganz allgemeine urteile. man sieht, so lange man jene regel rein äuszerlich faszte, war sie wenigstens nicht falsch. wenn man aber einmal die begriffe 'vorzeitig' und 'gleichzeitig' anwenden will, so darf man nicht auf halbem wege stehen bleiben, sonst wird die alte regel falsch und die neue nicht richtig. die weitere folge dieser halb rationellen, halb mechanischen regel ist, dasz nun dem infinitiv perfecti eine ausnahmestellung gegeben werden musz ('jedoch auf den infinitiv perfect' usw.), für die kein grund einzusehen ist.

Hier wäre vielmehr vor allem der temporale wert der nominalen verbalformen zu erklären gewesen, woraus sich dann der tempusgebrauch der nebensätze folgerichtig ergeben hätte. von der temporalen bedeutung der nominalformen ist zwar an zwei andern, getrennten stellen die rede, aber an beiden unvollständig. in § 172 wird bei besprechung des participiums gesagt, dasz das part. praes. gleichzeitigkeit, das part. perf. vorzeitigkeit bezeichne; vom part. futuri erfährt man nichts. zu § 161 wird bei gelegenheit des acc. c. inf. der zusatz gegeben: 'beim accusativ mit infinitiv bezeichnet a) der infinitiv praesentis das der handlung des übergeordneten satzes gleichzeitige: . . . b) der inf. perfecti das zur zeit des übergeordneten satzes vollendete: . . . c) beim inf. futuri wird die zeit der handlung durch das regierende verbum bestimmt.' abgesehen davon, dasz das, was von der bedeutung des infinitivs im acc. c. inf. gesagt wird, richtiger vom infinitiv überhaupt zu sagen war, so ist 'gleichzeitig' und 'vollendet' kein richtiger gegensatz (entweder: gleichzeitig — vorzeitig, oder: dauernd — vollendet); die definition von c aber verstöszt gegen die einfachste regel der logik. definitio fit per genus proximum et differentiam specificam. dasz die zeit seiner handlung durch das verbum finitum bestimmt wird, mit der er verbunden ist, gilt nemlich für jeden der drei infinitive. wodurch aber der inf. futuri sich von den beiden andern unterscheidet, bleibt im unklaren.

In zusatz 2 zu § 181 heiszt es: 'beachte in folgesätzen, deren

übergeordneter satz negativ ist oder negativen sinn hat, die ungenauere zeitgebung der deutschen sprache, welche trotz der gleichzeitigkeit der handlungen nach einem haupttempus den conj. imperf. und nach einem nebentempus den conj. plusquamperf. anwendet.' musz der schüler nicht den eindruck gewinnen, dasz sein geliebtes deutsch eine ganz liederliche sprache ist, wenn ihr wiederholt solche nachlässigkeiten vorgeworfen werden! aber wenn irgendwo, so ist der vorwurf hier unberechtigt und zeugt nur von mangelhafter einsicht in die deutschen modusbezeichnungen. wenn wir nemo est, quin sciat 'es gibt niemand, der nicht wüste' und nemo fuit, quin sciret 'es gab niemand, der nicht gewust hätte' übersetzen, so ist 'wüste' der conditionalis der gegenwart, welcher im deutschen zugleich als potentialis der gegenwart dient, ebenso wie der conditionalis der vergangenheit 'gewust hätte' zugleich potentialis der vergangenheit ist. in demselben sinn erscheinen diese formen in unabhängigen sätzen als übersetzung der lateinischen potentialformen: quis nesciat 'wer wüste nicht!' quis nesciret 'wer hätte nicht gewust!' nach unserm sprachgefühl wird jene form ('wüste') deutlich als präsentische empfunden, sie kann also sehr wohl im sinne der gleichzeitigkeit neben einem praesens stehen. die andere form aber ('hätte gewust') ist ebenso lediglich ausdruck des praeteritums, ohne im geringsten die handlung als vollendet, wie 'hatte gewust', zu bezeichnen; sie kann also neben einem praeteritum gleichfalls im sinne der gleichzeitigkeit verstanden werden und hat durchaus nicht den sinn der vorzeitigkeit, wie es nach den worten Landgrafs scheint. vgl. J. Lattmann 'die deutschen modalitätsverba in ihrem verhältnisse zum lateinischen' (progr. Clausthal 1879) s. 13 f. und s. 28 mit note **). auch bei Harre § 96 findet sich die sache in aller kürze richtig angegeben.

§ 182 lautet: '1. der Lateiner ersetzt a) den fehlenden conj. fut. I durch den conj. praes. und imperf. (nach den regeln der cons. temp.), wenn die handlung des conjunctivischen satzes mit einer künftigen gleichzeitig ist: Galli pollicentur se facturos, quae Caesar imperet' usw. dazu zusatz: 'die ersetzung ist besonders gebräuchlich in finalsätzen und nach den verb. timendi, z. b. valde timeo, ne patria pereat.' aber hier haben wir ja gar keine 'künftige' handlung, mit der pereat gleichzeitig sein könnte! die schwierigkeit löst sich durch die im früheren gegebene betrachtung. Schmalz führt in der dort angeführten stelle richtig also fort: 'wenn wir auch sagen «ich fürchte, dasz er kommen wird», so darf uns das deutsche futurum über den ursprünglichen charakter des lateinischen nebensatzes nicht hinwegsehen lassen. der schüler aber lernt gelegentlich des überganges aus der satzbeiordnung in die satzunterordnung den charakter dieser nebensätze kennen und kann daher nicht in versuchung kommen timeo ne venturus sit zu schreiben.' der zweite abschnitt des § 182 lautet sodann: 'soll aber der begriff der nachzeitigkeit (der entfernteren zukunft) nachdrücklich hervorgehoben

werden, so geschieht dies a) bei dem conj. fut. I activi durch die umschreibung mit dem conjunctiv der conjug. periphrast. act. (so besonders in folgesätzen, indirecten fragen und nach non dubito quin).' hier tritt uns als neu 'der begriff der nachzeitigkeit' entgegen, der aber durch den zusatz 'der entfernteren zukunft' nichts weniger als erklärt wird. was soll man sich darunter denken? man könnte vergleichen, dasz das plusquamperfect nach einer alten, aber jetzt übelberüchtigten erklärung die 'vorvergangenheit' bezeichne. und in dem beispiel: non dubitabam quin legiones venturae essent ist doch venturae essent kein ausdruck der zukunft, geschweige denn der entfernteren. jedenfalls scheint der verf. hier seinem grundsatze, 'die schulgrammatik hat mit dem geistigen fassungsvermögen des schülers zu rechnen' (bem. s. 37) untreu geworden zu sein. man sollte meinen, ohne diese verdunkelung wäre der ausdruck 'nachzeitigkeit' wohl ebenso verständlich wie 'vorzeitigkeit'. aber es scheint, als solle der schüler vor dem gebrauch der conj. periphr. möglichst gewarnt werden, da er sie ja auch nur anwenden soll, wenn 'der begriff der nachzeitigkeit' nachdrücklich hervorgehoben werden soll. das ist nun unnötige vorsicht. wenn man bedenkt, dasz die s. 62 aufgeführten satzarten mit optativischem oder potentialem conjunctiv unter einem andern gesichtspunkt vereinigt hier fortfallen, so läszt sich unbedenklich die regel geben: nachzeitigkeit wird (im activ) durch die conj. periphr. ausgedrückt, sowohl im indicativ wie im conjunctiv: laudo id quod facturus es, rogo quid facturus sis. dasz aber anderseits der schüler die ermutigung erhält, die umschreibung anzuwenden 'besonders in folgesätzen', ist doch wohl ein versehen.

Die meisten der erwähnten unklarheiten und widersprüche haben nun darin ihren grund, dasz verf. die ausdrücke 'gleichzeitigkeit' und 'vorzeitigkeit' anwendet, ohne doch die unterscheidung des selbständigen und bezogenen tempus durchzuführen. man wird sich fragen: warum ist er so auf halbem wege stehen geblieben? zumal da er bem. s. 37 bekennt: 'dasz der grundgedanke derselben [der Lattmannschen theorie] gesund ist und der einzig richtige fundamentalsatz für den aufbau einer wissenschaftlichen darstellung, bezweifle ich keinen augenblick.' verf. erklärt uns zu § 177: 'nach den erfahrungen vieler collegen und auch der meinigen trägt diese unterscheidung, wenn sie zu einseitig betont wird, mehr zur verwirrung als zur klärung bei.' nun, die erfahrungen dürften bei dem mangel ein lehrbuches, das die tempuslehre nach jenen gesichtspunkten darstellte, doch wenig gründlich sein; zudem erlaube ich mir meine bescheidenen zweifel zu hegen, ob der vortrag des verfassers wohl die nötige klarheit besessen hat, um klärend zu wirken. 'wenn in irgend einem capitel der schulgrammatik', fährt verf. fort, 'so musz in diesem sorgfältigst darauf geachtet werden, dasz man nicht durch ein übermasz von doctrinären vorschriften, durch vorführung aller möglichen abweichungen vom gewöhnlichen tempusgebrauch,

durch übertriebene anwendung grammatischer kunstausdrücke wie coincidenz, congruenz, antecedenz dem schüler von vornherein den appetit zu dieser schon an und für sich für einen schülermagen nicht allzu schmackhaften kost verleidet.' danach scheint es, als seien diese übelstände mit dem aufbau der darstellung auf dem 'einzig richtigen fundamentalsatz', der unterscheidung des selbständigen und bezogenen gebrauches, notwendig verbunden. wie unberechtigt dieser vorwurf ist, könnte man schon aus der 6n auflage der grammatik von Lattmann-Müller ersehen, wo § 96 ff. die tempuslehre nach meiner theorie dargestellt ist. um aber noch übersichtlicher zu zeigen, dasz die einzig richtige wissenschaftliche auffassung auch die einzig klare, von widersprüchen freie schulmäszige fassung liefert, will ich die grundzüge einer solchen darstellung dem leser in aller kürze vorführen:

Tempora.

Drei zeitstufen:

gegenwart	vergangenheit	zukunft.

als reine (aoristische) ausdrücke derselben, ohne andere nebenbedeutung, dienen;

praesens	perfectum (hist.)	futurum.

in jeder zeitstufe kann die handlung aber auch gedacht werden als:

dauernd	vollendet	bevorstehend.

Zum ausdruck dieser drei 'zeitarten' dienen

in der gegenwart:

praesens	perfectum (praes.)	praes. conj. periphr.

in der vergangenheit:

imperfectum	plusquamperf.	impf. conj. periphr.

in der zukunft:

futurum	futur. exactum	fut. conj. periphr.

A. Selbständiger gebrauch der tempora.

I. tempora praesentia. 1) praesens. 2) perf. praesens.
II. tempora praeterita. 1) perf. hist. 2) imperf. 3) plusquamperf.
III. tempora futura. 1) futurum. 2) fut. exactum.
IV. conjugatio periphrastica.

Selbständig werden die tempora vorzugsweise in hauptsätzen gebraucht. nebensätze mit selbständigem tempus s. § . . (postquam), § . . (antequam), § . . (vergleichsätze), § . . (folgesätze).

B. Bezogener gebrauch der tempora.

I. Gleichzeitigkeit

bezeichnen

a) die zeiten der dauernden handlung neben allen zeitformen gleicher zeitstufe, sowohl im indicativ wie im conjunctiv.

dico, quod sentio	quid sentiam
dixi, quod sentiebam	quid sentirem
dicam, quod sentiam (ind. fut.)	quid sentiam (conj. praes.)

NB. der conj. praes. dient auch als conj. fut.

b) strenge gleichzeitigkeit (congruenz) wird durch gleiche tempora ausgedrückt.

Dum ego legebam, tu scribebas. bene fecisti, quod me adiuvisti. fecit, quod potuit. fecerat, quod potuerat. tu humanissime fecisti, qui me certiorem feceris.

II. Vorzeitigkeit

bezeichnen die zeiten der vollendeten handlung neben allen zeitformen gleicher zeitstufe.

dico, quod audivi	quid audiverim
dixi quod audiveram	quid audivissem
dicam, quod audivero	quid audiverim

NB. conj. perf. dient auch als conj. fut. ex.

Besonders bei wiederholten handlungen. quotiens cecidit, surgit usw.

III. Nachzeitigkeit

bezeichnet die conj. periphr. neben den formen gleicher zeitstufe.

laudo id quod facturus es	rogo, quid facturus sis
laudavi id quod facturus eras	rogavi, quid facturus esses
laudabo id quod facturus eris	rogabo, quid facturus sis

NB. auch der potentiale und optativische conjunctiv bezeichnet in nebensätzen nachzeitigkeit, vgl. § . . absichtssätze, § . . folgesätze, § . . dubitative fragen u. a.

Die nominalen verbalformen

bezeichnen die handlung neben allen zeitformen nur als:

dauernd	vollendet	bevorstehend
(gleichzeitig)	(vorzeitig)	(nachzeitig)
inf. (part.) praes.	inf. (part.) perfecti	inf. (part.) futuri

die zeitstufe wird für sie durch das zugehörige verbum finitum bestimmt. (beispiele.)

Daraus erklärt sich der bezogene gebrauch der tempora (vgl. B I. II. III) in nebensätzen neben den nominalen verbalformen ohne weitere regel von selbst. zur veranschaulichung diene folgendes beispiel:

a) neben infinitivus praesentis.

credunt me dicere (= dico)
oder credent me dicere (= dicam)
vgl. I und II NB.
{ quid sentiam — gleichzeitig.
quid audiverim — vorzeitig.
quid facturus sim — nachzeitig.

crediderunt me dicere (= dicebam)
{ quid sentirem — gleichzeitig.
quid audivissem — vorzeitig.
quid facturus essem — nachzeitig.

b) neben infinitivus perfecti.

credunt me dixisse (= dixi)
{ quid sentirem — gleichzeitig.
quamdiu potuerim — congruent.
quid audivissem — vorzeitig.
quid facturus essem — nachzeitig.

crediderunt me dixisse (= dixeram)
{ quid sentirem — gleichzeitig.
quamdiu potuissem — congruent.
quid audivissem — vorzeitig.
quid facturus essem — nachzeitig.

c) neben infinitivus futuri.

credunt
me dicturum (= dicturus sum)
{ quid sentiam — gleichzeitig.
quid audiverim — vorzeitig.
quid facturus sim — nachzeitig.

crediderunt
me dicturum (= dicturus eram)
{ quid sentirem — gleichzeitig.
quid audivissem — vorzeitig.
quid facturus essem — nachzeitig.

Selbständige zeiten der nebensätze werden in abhängiger rede auf das regierende verbum finitum bezogen, ohne rücksicht auf die infinitive, z. b.
nuntiat Suebos discessisse, postquam Caesaris adventum cognoverint.
nuntiavit Suebos discessisse, postquam C. adventum cognovissent.

Enthält diese skizze nun ein 'übermasz von doctrinären vorschriften', von 'allen möglichen abweichungen vom gewöhnlichen tempusgebrauch' oder eine 'übertriebene anwendung grammatischer kunstausdrücke'? sie enthält nur wenige klare, aus dem wesen der sache sich ergebende regeln, nur den ganz regelmäszigen, gewöhnlichen tempusgebrauch und, auszer den üblichen bezeichnungen der zeiten, nur einen terminus technicus, 'congruenz'; aber sollte der einem mathematik lernenden schüler zu schwer faszbar sein? dabei aber enthält sie auch keine, die feste entwicklung schädigende lücken und gibt dem schüler einen einblick in das wesen der sache, verzichtet freilich darauf, dem jungen tertianer gewisse fälle 'mundgerecht zu machen', wie verf. bem. s. 36 als ziel hinstellt, sondern setzt die eröffnung des verständnisses über die äuszerliche aneignung. dies ist zugleich die antwort auf die worte des erwähnten recensenten: 'es ist ja möglich, dasz den schülern allmählich das «einfache gesetz der temporalen beziehungen» und das «etwas schwierigere von dem jeweiligen werte der nominalen verbalformen» erschlossen werden kann. aber weshalb soll man sie ohne not einen umständlicheren und beschwerlicheren weg gehen lassen?' ohne not? ist nicht die anregung zu scharfem denken und erfassen des innern zusammenhangs sprachlicher erscheinungen an stelle des gedächtnismäszigen einprägens oder gewohnheitsmäszigen einübens in einem hauptcapitel der lat. grammatik, die doch als beste schule der logik gepriesen wird, grund genug den schüler diesen weg zu führen? übrigens mag man an der gegebenen skizze beurteilen, wie viel 'umständlicher und beschwerlicher' der von mir vorgezeichnete weg ist. ich will nur darauf hinweisen, dasz die sonderstellung des inf. perfecti, das capitel von ersetzung und umschreibung der conjunctivi futuri und die scheidung vom gebrauch der zeiten in indicativischen und conjunctivischen sätzen ('consecutio temporum') fortgefallen ist. die 'beschwerlichkeit' dürfte wohl nur auf den lehrer fallen, von dem verlangt wird, dasz er sich von einer alten gewohnheit losreisze und sich in eine neue auffassung hineinarbeite.

Versuchen wir unser urteil über das buch des verfassers kurz zusammenzufassen, so wäre zu sagen: die beschränkung des stoffes ist übertrieben. der lobenswerte versuch einer wissenschaftlichen darstellung des gegebenen ist wegen zu starker rücksicht auf die traditionelle, zum teil unwissenschaftliche fassung der schulgrammatiken oft misglückt. auch fehlt einigen abschnitten die wünschenswerte klarheit.

Göttingen. Hermann Lattmann.

11.

LATEINISCHE LESE- UND ÜBUNGSBÜCHER FÜR SEXTA BIS TERTIA IM ANSCHLUSZ AN DIE LATEINISCHE SCHULGRAMMATIK VON C. STEGMANN. VON PH. KAUTZMANN, K. PFAFF UND T. SCHMIDT. ERSTER TEIL: FÜR SEXTA. Leipzig, B. G. Teubner. 1891. 169 s.

Als die fünfte auflage der anerkannt praktisch angelegten lateinischen schulgrammatik von C. Stegmann erschienen war (1890 bei B. G. Teubner in Leipzig), wurden vielfach stimmen laut nach übungsbüchern, welche sich der erwähnten grammatik anschlössen. unterzeichneter hatte selbst in diesem sinne bei dem herrn amtsgenossen in Geestemünde brieflich angefragt, ob er zu seiner grammatik auch übungsbücher schriebe oder vielleicht wüste, ob von anderer seite solche in angriff genommen würden. infolge dieser anfrage traf bald die nachricht ein, dasz badische collegen derartige übungsbücher bei Teubner in Leipzig angekündigt hätten. diese mitteilung war um so freudiger zu begrüszen, weil ein tüchtiges übungsbuch, namentlich für sexta und quinta, im anschlusz an die treffliche grammatik Stegmanns der wünschenswerten verbreitung derselben nur förderlich sein kann; denn diese verdient in der that eine möglichst weite verbreitung, da in ihr der pädagogische grundsatz zur vollen geltung kommt: non multa, sed multum. überall tritt in der fünften auflage das streben des verfassers nach vervollkommnung seines buches durch fleiszige benutzung der einschlägigen litteratur unverkennbar hervor.

So liegt denn das übungsbuch mit dem am eingange dieser besprechung angeführten titel vor. dieses zerfällt in zwei abteilungen: I. lateinische sätze und lesestücke, s. 2—64; II. deutsche sätze und lesestücke, s. 67—121. hieran schlieszen sich ein vocabularium s. 122—165 und ein verzeichnis von 230 eigennamen s. 165—169.

Es ist zwar eine unleugbare thatsache, dasz ein endgültiges urteil über ein schulbuch nur dann erst gefällt werden kann, wenn man dasselbe beim unterrichte nach allen seiten hin eingehend geprüft hat. wenn unterz. trotzdem einen kurzen bericht über das vorliegende buch zu veröffentlichen unternimmt, so hat ihn dazu auszer der anerkennung des wertes von Stegmanns lat. schulgrammatik vor allem die freude darüber bewogen, dasz zu der von ihm hochgeschätzten grammatik ein passendes übungsbuch erschienen ist, dem der ankündigung zufolge bald andere folgen werden. für dieses mühevolle unternehmen musz man den badischen collegen nur dankbar sein.

Das für sexta bestimmte übungsbuch, auf dessen ausstattung die verlagshandlung in anerkennenswerter weise grosze sorgfalt verwandt hat — der klare und deutliche druck verdient besondere beachtung — ist ganz geeignet zur einübung der regelmäszigen formenlehre, wie diese Stegmann in seiner grammatik vorträgt. nur wäre zu wünschen, dasz in dem übungsbuche über jedem neuen

abschnitte der entsprechende § der schulgrammatik angegeben wäre. in einer neuen auflage kann dies nachgeholt werden; so z. b.: erste declination § 12; deponentia der ersten conjugation § 71. 72 usw.

Das buch enthält im ganzen 310 übungsstücke und zwar 186 lateinische und 124 deutsche, so dasz, das schuljahr zu 40 wochen gerechnet, wöchentlich etwa acht stücke durchgenommen werden müssen. mit recht überwiegen die lateinischen stücke, auf welchen, wie die herren verfasser selbst in der vorrede ausgesprochen haben, beim unterricht der schwerpunkt ruht. wenn diese in der classe nach allen seiten hin erschöpfend behandelt worden sind, so ist für die deutschen übungsstücke gut vorgearbeitet, so dasz diese mit nicht allzu groszer nachhilfe des lehrers von den sextanern in die fremde sprache übertragen werden müsten. ist diese übertragung in der classe wiederholt vorgenommen worden, bei der sich möglichst alle schüler beteiligen müssen, so ist eine schriftliche wiederholung als hausarbeit keine zu hohe forderung. auszerdem kann eine solche übung auch sofort in der classe vorgenommen werden, was unterz. noch mehr zusagt, weil die selbständigkeit des einzelnen alsdann sicherer beurteilt werden kann. dazu brauchen nicht alle übungsstücke schriftlich wiederholt zu werden, denn nach der ansicht des unterz. sind die übersetzungen aus der muttersprache zumeist mündlich vorzunehmen: das übersetzen aus dem lateinischen verdient stets den vorzug vor dem übersetzen in das lateinische. die bis untersecunda gesetzlich vorgeschriebenen wöchentlichen scripta usw. sollten nur in der schule gefertigt werden, dagegen dürften zur erzielung einer guten deutschen stilbildung übertragungen aus der fremden sprache als hausaufgaben sehr am platze sein. 'das herübersetzen ist gleichsam ein zweischneidig schwert für das muttersprachgefühl. es schneidet zum grösten nutzen bei richtiger, zum grösten schaden bei unrichtiger handhabung. die richtige methode ist eine bildnerin, die falsche eine verderberin des deutschen stils' (vgl. Rothfuchs 'vom übersetzen in das deutsche und manchem andern', jahresbericht des gymn. zu Gütersloh 1887 s. 5). das ziel der übertragung bleibe immer ein möglichst treuer und doch echt deutscher ausdruck, der in gemeinsamer arbeit von der ganzen classe zu finden, vom lehrer in einer musterverdeutschung zusammenzufassen ist, welche am ende der stunde ein schüler wiederholen musz. eine schriftliche wiederholung als hausarbeit wöchentlich einmal vorgenommen dürfte ein wertvolles mittel zur stilbildung und zur erarbeitung einer echten verdeutschung sein. wenn dieser grundsatz bei erteilung des lateinischen — überhaupt fremdsprachlichen — unterrichts die classen aufwärts genau durchgeführt wird, wenn die lehrer dabei einander hand in hand arbeiten, dann, sollte man meinen, würden die schüler in der fremden sprache so weit gründlich gefördert, dasz ihnen die lectüre fremdsprachlicher schriftsteller nicht zu grosze mühe verursachen wird, dasz ihnen diese arbeit eine lust, keine last sein musz. haupt-

erfordernis bei der erlernung der lateinischen sprache — und fügen wir hinzu, auch der griechischen — wird für die untern classen immer sein, schlagfertigkeit in der formenlehre zu erstreben, weiter aufwärts gewandtheit im übersetzen aus dem lateinischen — oder griechischen — in mustergültiges deutsch zu erzielen. hierzu werden hoffentlich die lat. übungsbücher der badischen collegen trefflich vorbereiten, wenn man von dem vorliegenden buche einen schlusz auf die später erscheinenden ziehen darf. inhaltlich nemlich sind die zusammenhängenden lesestücke des übungsbuches für sexta recht anziehend und zugleich belehrend, denn die stoffe zu diesen sind zunächst der sagen- und fabelwelt des griechisch-römischen altertums (das trojanische pferd, Midas bekommt eselsohren s. 44; Hercules s. 45. 53. 58. 63; Achilles s. 24. 29; Tantalus s. 48; Sisyphus s. 57 u. a. m.); sodann auch dem naturreiche (sterne und sternbilder s. 17; das meer, die geschöpfe s. 18; die vögel s. 19; über die metalle, über das klima s. 23; mondfinsternis s. 33; sonnenaufgang s. 59 u. a. m.) entlehnt. daneben sind auch geschichtliche stoffe — sogar aus der deutschen vergangenheit und gegenwart, wie sitten der alten Germanen s. 15; Arminius s. 38; Karl der grosze s. 42; kaiser Wilhelm I s. 52 u. a. — nicht unberücksichtigt geblieben. es mag hierfür der hinweis genügen auf lesestücke wie Salamis s. 19 und 46; Alexander der grosze s. 16. 22. 38. 50. 51. 57. 63; das macedonische heer s. 4; die Gallier in Rom s. 49; römische bürgerkriege s. 26; die punischen kriege s. 41. noch zu erwähnen sind kleine beschreibungen von ländern (Deutschland, Attika, Campanien s. 6), von städten (Athen s. 25; Mainz s. 41), von flüssen (Rhein s. 7) u. a. m., sowie kleine erzählungen, welche die schüler mit verschiedenen göttern und göttinnen bekannt machen: Diana und Minerva s. 6; Neptun, Mercur, Aesculap s. 8; Bacchus s. 10; Apollo s. 13; Ceres und Proserpina s. 15; Juppiter s. 16; Mars s. 22. eine reiche abwechslung bietet hiernach das übungsbuch den sextanern, welche nach der meinung des unterz. die dargebotenen stoffe unter der leitung eines geschickten lehrers ohne grosze schwierigkeiten werden bewältigen können. es werden zunächst die lateinischen stücke, sodann die an diese inhaltlich sich anschlieszenden deutschen abschnitte eingehend durchgenommen und besprochen (z. b. s. 55 und 111: Codrus' opfertod), wobei auch die gebräuchlichsten wörter gelernt werden, doch nicht alle, welche zu den betreffenden lectionen in das vocabularium (s. 122—165) aufgenommen worden sind. wahrscheinlich wollen doch die herren verfasser nur die durch den druck besonders hervorgehobenen wörter gelernt wissen, im ganzen etwa 800, so dasz der kleine sextaner wöchentlich sich ungefähr 20 vocabeln fest und sicher einprägen musz, eine zumutung, die für ihn keine zu grosze sein wird. die einmal gelernten wörter müssen aber von zeit zu zeit in der classe wiederholt werden, damit sie ein dauerndes besitztum der schüler werden. alle übrigen noch im wörterverzeichnisse vorhan-

denen vocabeln, redensarten und ausdrücke sowie die eigennamen am ende des übungsbuches lernen die schüler bei behandlung der lesestücke kennen, sind aber nicht auswendig zu lernen; denn alsdann würde die zahl der einzuprägenden wörter zu grosz werden, ungefähr 2000 (genau 1992). doch hier heiszt es: ne quid nimis.

In bezug auf die quantitätsbezeichnung der wörter ist unterz. ganz damit einverstanden, dasz die herren verfasser im vocabularium, doch nicht in den lateinischen übungsstücken, nur die längen durch das übliche zeichen angedeutet haben, infolge dessen das ganze einen wohlthuenden eindruck auf den leser ausübt. dasz in den lateinischen übungsstücken jede quantitätsbezeichnung unterblieben ist, wirkt in der that angenehm auf das auge, setzt aber zugleich voraus, dasz die zu lernenden wörter sowohl als auch alle lateinischen abschnitte den schülern in der classe vom lehrer genau nach der quantität vorgelesen werden müssen.

In rücksicht auf die orthographie nimmt unterz. anstosz an der schreibweise adolescens für adulescens (s. 32. 33. 47 u. ö.), poenitet (s. 46. 47) für paenitet, wie man im vocabularium (s. 153) richtig liest.

Was die lateinische ausdrucksweise der zusammenhängenden stücke betrifft, so werden die herren verfasser wohl nicht immer auf aller fachgenossen zustimmung rechnen können: es mag nur an se necare, medicari (s. 62) u. a. erinnert werden. doch in anbetracht der schwierigkeiten, welche sich den verfassern zusammenhängender stücke für die unterstufe der gymnasialanstalten stets entgegenstellen werden, verdient das gebotene volle anerkennung. diese musz man den herren amtsgenossen auch in betreff der deutschen übungsstücke zollen. ist doch in hinsicht auf diese gerade rühmlich anzuerkennen, dasz die herren verfasser dieselben in mustergültigem deutsch geschrieben haben, das in den meisten fremdsprachlichen übungsbüchern leider nicht immer zu finden ist. sie haben es vermieden, inhaltsleere, geschmacklose, undeutsche einzelsätze zu bilden, damit aber zugleich bewiesen, dasz bereits auf der untersten stufe zur übertragung in eine fremde sprache ein guter ausdruck und ein mustergültiger satzbau geboten werden kann. sie haben jene unabweisbare forderung zu erfüllen sich bemüht, nach welcher verfasser von übungsstücken die undeutschen hilfswendungen, durch welche sie zu dem fremdsprachlichen ausdrucke hinüberführen wollen, zur erreichung eines bessern stils nicht in den fortlaufenden text setzen, sondern, wenn sie nötig sind, einklammern oder in anmerkungen anbringen müssen. die muttersprache ist in den vorliegenden übungsstücken nicht gemishandelt worden, was der würde der deutschen schule nicht entspräche. liest der lehrer die erzählungen des übungsbuches vor der übertragung in die fremde sprache mit seinen schülern durch, so gewinnen diese allmählich auch etwas für ihr deutsch: die stilbildung wird somit nicht geschädigt, das sprachgefühl nicht abgestumpft, der gute geschmack

nicht verletzt. bleiben die herren verfasser diesem einmal angenommenen grundsatze auch bei abfassung der folgenden übungsbücher bis tertia treu, so werden wir in der that recht mustergültige übersetzungsbücher erhalten, welche einen bildenden einflusz auf das muttersprachgefühl und den stil des schülers ausüben werden. Q. D. B. V.

'In der verwendung syntaktischer und stilistischer eigentümlichkeiten glauben die verfasser das masz dessen, was einem sextaner zugemutet werden darf, nicht überschritten zu haben', heiszt es in der vorrede zu dem lese- und übungsbuche. unterz. hat die 310 abschnitte desselben daraufhin geprüft und nichts gefunden, was über die köpfe der kleinen sextaner hinweggienge, man müste denn 'metuo, vereor ne' für diese als zu schwer ansehen (s. 57 und 58 metuens ne; s. 61 und 64 vereor ne: vgl. die deutschen abschnitte s. 115 und 118). im übrigen finden sich die conjunctionen ut finale und consecutivum, ne damit nicht, dann ne beim imperativ und conj. adhortativus sowie cum enarrativum und causale (126 mal). ut consecutivum liest man 17 mal, ut finale 47 mal, namentlich nach verben wie orare (s. 29. 31. 32. 35. 45. 62. 64), rogare (s. 32. 37. 49. 50. 53), implorare (s. 33), imperare (s. 30. 31. 32. 59), mandare (s. 53. 58. 62. 63), admonere und hortari (s. 47. 54. 58. 59. 61) u. a. m. entbehren könnte man wohl noch auf dieser stufe die nominalform des verbums auf -urus; vgl. s. 35 (XVIII): postremo vulpes appropinquavit leonem salutatura; dafür ut l. salutaret und dazu s. 93 (12).

Das gesamturteil über das erste im anschlusz an die lateinische schulgrammatik von C. Stegmann verfaszte lese- und übungsbuch läszt sich dahin zusammenfassen, dasz wir in ihm ein recht brauchbares hilfsmittel zur einübung der lateinischen regelmäszigen formenlehre begrüszen, dem wir von herzen eine recht weite verbreitung wünschen. möchte es sich viele freunde unter den fachgenossen erwerben und an zahlreichen schulen eingang finden, dann ist der zweck dieser besprechung erreicht.

Döbeln. Wilhelm Poetzsch.

12.

Friedrich Seiler, der lateinische primaneraufsatz auf den preuszischen gymnasien und die lehrpläne von 1882. Halle a. S., buchhandlung des waisenhauses. 1890. 82 s.

Es könnte als ein anachronismus erscheinen, eine schrift über den lateinischen aufsatz zu besprechen zu einer zeit, wo er schon zu den toten gelegt ist. doch wird diese schrift stets ein interesse behalten als eine mit gewissenhafter sorgfalt hergestellte schilderung des wirklichen zustandes, aus der hervorgeht, dasz und warum

(zum teil durch die eigne schuld der amtlichen verfügungen) die wirklichkeit mit dem sollen nicht übereinstimmt. diese darlegung dürfte einmal in 'zeiten, wo es vielleicht keinen lateinischen aufsatz mehr gibt, für die geschichte des lehrbetriebes an unsern höheren schulen' (s. 3) von interesse sein.

Um zu einem sicheren urteil zu gelangen, hat Seiler die programme der beiden provinzen Preuszen, Berlins, der provinz Sachsen und der Rheinprovinz, also aus dem osten, der mitte und dem westen Preuszens, für 1888/89 durchmustert. er ordnet die themata nach kategorien und führt sie (mit übergehung geringerer unterschiede) in ihrem wortlaute an. es war oft schwer die hauptfrage zu entscheiden, ob das thema nach den forderungen der lehrpläne von 1882 eine verarbeitung der lectüre verlange oder nicht. bei manchen aufgaben ist dieser anschlusz so äuszerlich, dasz er sicherlich nicht dem sinne der verfügung entspricht. geschichtliche aufgaben behandelt verf. mit recht als freie, d. h. als tadelnswerte, wo nicht die gleichzeitige classen- oder privatlectüre deutlich zeigte, dasz sie sich an bestimmte gelesene schriften anlehnten.

Unter allen den gruppen von aufgaben, die der verf. zusammenstellt, entspricht nun voll und ganz den lehrplänen von 1882 nur die erste: themata, die sich an die lateinischen schriftsteller anschlieszen (s. 5—24), denn der lateinische aufsatz soll dienen 'zur vertiefung der lectüre in hinsicht auf sprache und gedankengang'; das fällt aber schon weg bei der zweiten gruppe von aufgaben, die sich an griechische schriftsteller anlehnen (s. 25—31). es folgen geschichtliche themata mit manchen unterarten (s. 32—51), nebst einigen bearbeitungen ganz moderner stoffe (de Guilelmi I rebus gestis et moribus; argumentum Iphigeniae Goethianae), ferner 'beispiele' (s. 52—57) und endlich allgemeine betrachtungen und sentenzen (s. 58—61). in genauen tabellen wird nun das ergebnis gezogen, dasz von den sämtlichen 1587 aufgaben nur 558, d. h. etwas über 35% normal sind!

Doch sind in den provinzen diese procentsätze sehr verschieden; Berlin hat 52% gute aufgaben, Ost- und Westpreuszen 38%, Sachsen nur etwas über 28% (schon zwei programme, in denen kein einziges thema sich an die lectüre anlehnt; die beiden Preuszen haben ein solches programm), endlich die Rheinprovinz gar nur 25%! (hier finden sich zwei anstalten mit 17 bzw. 18 aufgaben ohne allen anschlusz, eine mit 20 aufgaben, unter denen nur eine sich auf einen lateinischen schriftsteller bezieht.)

Seiler betrachtet mit recht diesen zustand als 'nicht eben erfreulich'; der lateinische aufsatz ist 'der am weitesten vorgeschobene und am heftigsten umstürmte posten des humanistischen gymnasiums', er ist aber augenblicklich nicht 'in verteidigungsfähigem zustande'.

Diese unerfreuliche lage der dinge erklärt sich teils aus dem 'gesetze des beharrens', teils daraus, dasz es keineswegs leicht ist,

stets passende themata im anschlusz an die lectüre zu finden. ich möchte zur entschuldigung hinzufügen, dasz der lehrer jetzt überall und in jedem fache das bewustsein hat, selbständig schöpferisch, frei formend vorgehen zu müssen, dasz dadurch überhaupt die arbeitslast in hohem grade gesteigert ist trotz der schon vorhandenen überbürdung mit dem maximum der pflichtstunden.

Als dritten und zwingenden grund erkennt Seiler mit Haake (zeitschr. f. d. gymn.-wes. 1889 s. 581 ff.) die thatsache, dasz für den lateinischen prüfungsaufsatz dem königlichen commissar drei aufgaben eingereicht werden sollen. sie lassen sich gar nicht alle an die lectüre des letzten vierteljahres anschlieszen, weil diese schon für die classenarbeiten ausgeschöpft wird; so musz man zunächst für die prüfung, dann aber zur vorbereitung auch schon für die classenarbeiten nach freien aufgaben greifen.

Wenn so dem lateinischen aufsatz in manchen beziehungen enge grenzen gezogen sind, so darf man in andern beziehungen über die bisherigen grenzen hinausgehen. Seiler empfiehlt deshalb s. 73 die einfache inhaltsangabe mit recht als einen auch für prima angemessenen aufsatz. er empfiehlt ferner eine classe von themen, die auf 'wechsel der darstellungsform' beruhen; aus rhetorischer darstellung ist einfach erzählende oder referierende zu machen, umgekehrt zu einer einfachen erzählung sind nach dem vorbilde von Sallust, Livius, Tacitus reden anzufertigen, ohne propositio und partitio und regelrechte übergänge. das letzte ist von besonderer wichtigkeit. die aufdringlich breite aufzählung der teile und überleitung zu einem neuen abschnitt, wie sie vielfach beliebt ist, hatte in Rom ihren vernünftigen platz in einer volksrede, die auf eine ungebildete menge rücksicht zu nehmen hatte, welcher es ohne das unmöglich war lange darlegungen zu übersehen; sie gehört bei uns also in eine predigt, nicht in einen aufsatz, wo sie den geschmack verdirbt. — 'Ausnahmsweise und gleichsam zur erfrischung' befürwortet der verf. auch die behandlung moderner stoffe, die sich eng an bestimmte abschnitte der lectüre anlehnen kann, so die belagerung und zerstörung Magdeburgs nach der Sagunts, eine rede Napoleons I vor seinem Alpenübergange nach Liv. 21, 40—44.

Um eine besserung herbeizuführen, verlangt Seiler, dasz von der einreichung dreier aufgaben für die abgangsprüfung abgesehen werde, und dasz der lehrer ein thema aus der lectüre stelle, welches er sich zu diesem zwecke 'vom anfang des halbjahres an gleichsam ausgespart hat'.

Die schrift schlieszt mit den worten: 'zur vertiefung der lectüre aber wird der lateinische aufsatz stets ein unentbehrliches unterrichtsmittel bleiben, so lange noch die lateinische lectüre im bisherigen umfange auf den gymnasien betrieben wird.' inzwischen ist er nun in der bisherigen form weggefallen. wir müssen uns über eins klar sein: soll anders in zukunft noch eine kenntnis des lateinischen erreicht werden, welche bis zu einer gewissen herschaft über die

sprache, zu einem freudigen können sich steigert, so brauchen wir einen ersatz. und zu diesem ersatz sind die wege geebnet durch die lehrpläne von 1882 und die verwirklichung ihrer forderungen, so weit sie nun eben gediehen ist. die schüler aller classen müssen lernen mehr oder weniger frei über das gelesene zu verfügen. dazu sind lateinische sprechübungen notwendig, und diese müssen sich niederschlagen in kürzeren oder längeren niederschriften, die an die stelle der gewöhnlichen classenarbeiten treten. das ist schon an manchen anstalten geschehen; es ist für lehrer und schüler eine erfreuliche arbeit, und durch alle classen fortgesetzt wird es wohl ziemlich vollgültigen ersatz bieten für den lateinischen aufsatz, der bisher in den drei obersten classen etwas unvermittelt auf den andern unterricht aufgesetzt wurde.

Schlawe in Pommern. Th. Becker.

13.

Wilhelm von Humboldt als richter und ratgeber bei Schillers lyrischen gedichten von dr. Neide.

Die programme des gymnasiums zu Landsberg a. W. für die jahre 1890 und 1891 enthalten als beilagen zwei abhandlungen des oberlehrers dr. Neide über 'Wilhelm von Humboldt als richter und ratgeber bei Schillers lyrischen gedichten'. eine weitere fortsetzung wird am schlusse der zweiten abhandlung versprochen. es sei indes gestattet, schon jetzt auf diese abhandlungen hinzuweisen, da dieselben, auch ohne zum abschlusz gelangt zu sein, dem lehrer des deutschen in trefflicher weise ratend und fördernd zur seite stehen werden; sie gestatten nicht blosz einen einblick in die eigentümlichkeit der Humboldtschen kritik, sondern werden sich auch als höchst vorteilhaft erweisen für das verständnis von Schillers dichterischer eigenart und speciell seiner gedankenlyrik; endlich, und das ist nicht ihr geringster vorzug, werden sie ein vorzüglicher wegweiser sein für die art, wie in den oberen classen die werke unserer classiker überhaupt dem verständnis des schülers nahe zu bringen sind. — Der verfasser verhält sich meist referierend; da sein referat klar und durchsichtig ist, wird es demjenigen die arbeit erleichtern, der aus den quellen unmittelbar sich unterrichten wollte; viele werden hierzu nicht in der lage sein; ihnen bieten die abhandlungen bei ihrer genauigkeit und ihrem ernsten eindringen sowie bei ihrer der empfindungs- und gedankenwelt beider männer sympathischen darstellung einen ersatz, mit dem sie sich immerhin begnügen können. wo dr. Neide durch sein eignes urteil über einzelne sich bietende schwierigkeiten aufklärung oder zu blosz angedeutetem ergänzungen gibt, scheint er mir in der regel das richtige zu treffen; so in seinen bemerkungen über die bedeutung des reims für die unterscheidung

der prosodischen periode und ihrer teile in der 'macht des gesanges', über Humboldts tadel des wortes 'minne', über die absicht, welche derselbe mit seiner schilderung von Schillers 'geistesform' verfolgt und über den zusammenhang dieser schilderung mit der vorangehenden kritik. vermiszt habe ich eine genügende sprachliche begründung für die II anm. 27 vertretene auffassung des sinnes der strophen 8 und 10 in dem gedicht 'das ideal und das leben', ferner einen hinweis auf den engen zusammenhang zwischen strophe 4 und 5 in der 'macht des gesanges' und endlich die berücksichtigung des accents und der aufeinanderfolge von drei trochäisch gebrauchten wörtern in dem verse 'ein reiszend bergab rollend rad'. dasz strophe 14 in 'das ideal und das leben' eine doppelte abänderung erfahren, hat Neide zwar dargethan, aber unklar wird es dem leser bleiben, in wie fern diese änderungen früher erfolgt sein sollen, 'als Schiller die strophe seiner gattin dictierte'. einige druckfehler, die mir aufgefallen sind, möchte ich noch erwähnen: I s. 16 'luft' statt 'lust', ebendaselbst 'wild' statt 'verwirrt'; II s. 16 'schrecken' statt 'schranken'. der ausdruck 'gekennzeichnet' I s. 12 beruht wohl auf einem versehen. auf diese kleinigkeiten bin ich eingegangen in der hoffnung, dasz wir die abhandlungen nach ihrem abschlusz zu einem ganzen vereinigt und in handlichem format erhalten werden. bei einigen kürzungen dürfte sich dann der leserkreis auch über den der fachgenossen hinaus erweitern.

Osnabrück. Ziller.

14.
PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Kirsch, dr., prof. am gymn. in Leobschütz, erhielt den k. pr. kronenorden III cl.

Krüger, ord. lehrer am realgymn. in Gardelegen, Lohmeyer, dr., ord. lehrer am realprogymn. in Altona, zu oberlehrern befördert.

Mann, dr., Oskar, Noack, dr., Karl, oberlehrer am realgymn. in Frankfurt a. O., erhielten das prädicat 'professor'.

Venediger, dr., oberlehrer am stadtgymn. in Halle, zum rector der höheren bürgerschule in Erfurt berufen.

Gestorben:

Franz v. Löher, dr. geheimrat, ord. prof. an der univ. München, historiker, am 2 märz, im 74n lebensjahre.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

15.
ZUR DISCIPLIN DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN.*

Wenn heutzutage in büchern, broschüren und tagesblättern nicht blosz eine reform, sondern eine wahre revolution des höhern schulwesens verlangt wird, und zwar eine derartige, dasz sie nicht blosz den lehrstoff, sondern auch die erziehung der schüler einer durchgehenden änderung unterwerfen will, und wenn dabei von vielen ratgebern die miene angenommen wird, als müsten schlechterdings, wenn das deutsche volk bestehen sollte, ganz neue directiven für unterricht und erziehung gegeben werden, so will uns scheinen, als ob die gegebenen anregungen und die gestellten forderungen nur bewiesen, dasz sich die meisten dieser ratgeber dessen zu wenig bewust sind, was wir bereits längst an unterrichts- und erziehungsmitteln haben. man mag die bestehenden nur richtig gebrauchen und gewissenhaft anwenden, so wird sich zeigen, dasz unsere höheren lehranstalten auf viel zu gutem grunde stehen, als dasz wir einen andern lehrstoff oder eine andere erziehungsmethode, etwa die in der Güssfeldtschen broschüre aufgestellte des zwölfstündigen arbeitstages, notwendig hätten. um zu zeigen, wie das, was die höhere schule an recht und gewalt für die erziehung unserer schüler bereits hat, in der that alles wünschenswerte für die heranbildung der deutschen jugend bietet, und um die grenze festzustellen für die anwendung dieses ihres rechts und ihrer macht, wollen wir uns hier auf die beantwortung der beiden fragen beschränken:

Wieweit ist bei den schülern der höheren lehranstalten auch ihr leben auszer der schule von seiten der lehrer zu überwachen, und

* den vorliegenden aufsatz bieten wir unsern lesern aus dem litterarischen nachlasz eines früh vollendeten, des am 28 mai 1890 verstorbenen gymnasialoberlehrers Gustav Paul in Rendsburg.

welche mittel und wege stehen den letztern zu diesem zwecke zu gebote?

Die höheren lehranstalten in Deutschland haben stets das recht beansprucht und auch geübt, das leben ihrer schüler auch auszerhalb der schule mittels der lehrer zu überwachen. obwohl sie damit offenbar eine ihnen fremde rechtssphäre, die des hauses, auf das empfindlichste berühren können und in der that oft berührt haben, ist doch die frage nach der berechtigung zu solcher praxis kaum zu erheben. dieser griff über die eigne grenze kommt eben nicht von ungefähr oder etwa aus anmaszlicher überhebung, sondern er ist notwendig, weil im begriff und wesen der höheren lehranstalten begründet.

Kann demnach das 'ob' überhaupt nicht gegenstand der discussion sein, so stellt sich die sache ganz anders betreffs der frage des 'wieweit' und des 'wodurch'.

Also zunächst das 'wieweit'!

Da dasselbe die forderung auf die bestimmung einer genauen grenze enthält, innerhalb deren sich die höheren lehranstalten behufs überwachung ihrer zöglinge auch auszerhalb der schule zu bewegen haben, so ist die untersuchung zuvörderst darauf hin anzustellen.

Nun sind die höheren lehranstalten organismen eigner art, mithin eignen begriffs und eignen zwecks. sie werden deshalb das leben ihrer schüler auch auszerhalb der schule so weit zu überwachen haben, wie weit es ihr begriff, und was aus diesem folgt, ihr zweck und ziel, bedingt und erfordert. damit aber sind wir vor die frage gestellt: welches ist dieser ihr begriff? worin besteht dieses ihr ziel?

Fachschulen, blosze vorbereitungsanstalten für gewisse berufsarten, schulen von lediglich unterweisendem charakter mit lediglich unterrichtender thätigkeit sind sie nicht und haben sie nie sein wollen. was sind sie? die richtige antwort ergibt sich ohne weiteres aus dem hinweis auf ihren geschichtlichen ursprung, insofern dieser in dem geiste des wiedererwachenden wissenschaftlichen und religiösen lebens, in dem geiste der renaissance und der reformation zu suchen ist; und ferner ergibt sich diese antwort aus dem hinweis auf ihre bisherige und noch gegenwärtige organisation. denn in wirklichkeit tragen die höheren lehranstalten auch heute noch den stempel dieser ihrer herkunft zu ausgeprägt auf allen ihren lebensäuszerungen, als dasz sie nicht als pflanz- und pflegestätten der idealität, das will sagen, als einrichtungen bezeichnet werden müsten mit dem klaren und bewusten ziele, ihre zöglinge mit allen mitteln und kräften zu typen des idealen menschentums umzubilden und zu gestalten, also zu menschen zu machen, an denen der menschheitsbegriff in möglichst vollkommener darstellung zum durchbruch komme, in denen seine beiden vornehmsten teile, intellect und moralprincip, geist und wille, zu menschenmöglicher entfaltung sich entwickeln.

Ist damit ihr begriff in richtiger weise umschrieben, sind die höheren lehranstalten, um nun die definition auf ihre kürzeste formel

zu bringen, wirklich ihrem wesen nach anstalten zur erzielung idealer menschen, so bleibt freilich noch die grosze frage zur erledigung, welcher art dieser idealismus sein solle, mit welchem inhalte er auszufüllen sei. spricht doch z. b. der materialismus auch von einem solchen, hat er doch, und der heutige zumal, seinen ihm eigentümlichen menschheitsbegriff, d. h. seinen idealen menschen, und würde er doch auch in seinen schulen die erziehung zu ihm sicherlich mit aller energie betreiben.

Also welcher art ist der ideale mensch, den die höheren lehranstalten erstreben?

Die entscheidung kann nicht zweifelhaft sein: der hinblick auf ihren ursprung, auf ihre geschichte, endlich auf das arbeitsgebiet, für welches sie ihre zöglinge vorbereiten, nemlich das arbeitsgebiet der sittlichen mächte des staates und der kirche, fordert mit aller consequenz den sittlichen idealismus, die heranbildung ihrer zöglinge zur sittlichen idealität, zu sittlichen, und wie die verhältnisse zur stunde noch liegen, zu christlich-sittlich-idealen menschen.

Mit dieser position ist fester boden unter die füsze gewonnen. denn ist der menschheitsbegriff der höheren lehranstalten der der christlichen weltanschauung und sind sie ihrem wesen nach anstalten zur erzielung idealer menschen, d. h. erstreben sie mit den ihnen zu gebote stehenden mitteln die verwirklichung dieses ihres menschheitsbegriffs an ihren zöglingen, so liegt der inhalt ihrer eigentlichen aufgabe klar und deutlich genug vor augen — es ist kein geringerer als die auswirkung der ihnen anvertrauten, von ihnen in obhut genommenen jugend zu sittlich freien persönlichkeiten, zu nach dem bilde gottes geschaffenen menschen, zu menschen göttlichen geschlechts.

So ist der präcise, inhaltlich klare begriff gewonnen, mit dem sich nun leicht und sicher die gegebene frage in behandlung nehmen läszt. man hat ihn nur als maszstab in die hand zu nehmen und nach ihm und an ihm das leben der schüler wie inner-, so auch auszerhalb der schule zu regeln und zu bestimmen. entspricht dasselbe diesem schulbegriff, dient es diesem schulzweck, so ist es als normal anzusehen und in freiheit zu gewähren; widerspricht es diesem schulbegriff, droht es diesen schulzweck zu vereiteln, so ist es als anormal anzusehen und demgemäsz seitens der lehrer zu hemmen.

Es fragt sich: was heiszt hier leben der schüler? leben wird erkannt an seinen äuszerungen; die art eines bestimmten lebens an der art dieser seiner äuszerungen. danach ist, für unsern zweck genügt die definition, leben der schüler hier zu bestimmen als die summe aller äuszerungen ihres seins, und es erübrigt zur gänzlichen begrifflichen erschöpfung des aufgegebenen 'wie weit' nur noch die beantwortung der frage, einmal, welches diese äuszerungen seien, und dann, welche derselben dem überwachungsrecht, der überwachungspflicht von seiten der lehrer zu unterliegen haben. die

antwort liegt in den beiden sätzen: das leben der schüler der höheren lehranstalten verläuft und äuszert sich als körperliches, als geistiges, als sittliches; die überwachung auch auszerhalb der schule von seiten der lehrer ist für diejenigen dieser lebensäuszerungen zu fordern, welche in enger beziehung zur erreichung des schulzwecks, nemlich der erzielung sittlich freier persönlichkeiten, stehen.

In enger beziehung zur erzielung sittlich freier persönlichkeiten steht aber, und ist deshalb bei den schülern der höheren lehranstalten von seiten der lehrer auch auszerhalb der schule zu überwachen, erstens:

Ihr körperliches leben.

Ihren endzweck, die auswirkung ihres menschheitsbegriffs an ihren zöglingen, die heranbildung derselben zu christlich-sittlich-idealen menschen, zu sittlich freien persönlichkeiten, suchen die höheren lehranstalten zu erreichen durch anwendung der beiden hierzu allein brauchbaren mittel des unterrichts und der zucht, d. h. durch bestmögliche pflege des intellects und des willens. das irdische substrat jedoch, vielleicht beider, jedenfalls des einen, des intellects, ist der körper, und es leuchtet nun sofort ein, welche hohe, geradezu maszgebende bedeutung der normalen beschaffenheit dieses für die entsprechende normale thätigkeit jenes zukommt, welche sorgfalt deshalb der erhaltung des körpers, oder, wo die körperliche beschaffenheit geschädigt, welche sorgfalt dann ihrer wiederherstellung, kurz ihrer pflege zu widmen und mit welchem nachdruck darum auch ganz besonders von seiten der höheren lehranstalten die überwachung des körperlichen lebens ihrer zöglinge zu üben ist.

Schon die alten kannten sattsam den bedingenden zusammenhang, die innige beziehung von körper und geist: die Griechen betrieben nicht ohne guten grund auch die körperliche ausbildung ihrer jugend mit geradezu virtuosem geschick; die Römer verstanden ihr in sano corpore sana mens und auch das Christentum hat wie für alle menschheitsverhältnisse, so auch für das des körpers zum geiste das licht auf den leuchter gestellt; das schöne wort des apostels Paulus vom tempel des heiligen geistes stempelt den leib geradezu zu einem heiligtum, und heiligtümer pflegt man mit heiliger scheu zu pflegen. erst hochgehenden philosophischen denkern blieb es vorbehalten in falscher verehrung den begriff 'geist' zu überspannen, ihn absolut, für seine thätigkeit hier auf erden losgelöst von seinen irdischen bedingungen zu fassen und so, wie so manches andere, auch dieses verhältnis zu verkehren. nein, der körper ist, ich sage nicht mit dem materialismus: das werdeorgan, aber er ist das organ des geistes als sein instrument. ist aber das instrument schadhaft, so bleibt auch der beste künstler ein stümper.

Kraft dieser anschauung ist zu sagen: wollen die höheren lehranstalten das eine der mittel, durch deren anwendung sie die er-

ziehung ihrer schüler zu idealen menschen, zu sittlich freien persönlichkeiten betreiben, nemlich den unterricht, d. h. die pflege des intellectes, wahrhaft fruchtbar machen, wollen sie den intellect ihrer zöglinge zu menschenmöglicher vollkommenheit entwickeln, so haben sie den boden, ohne den diese fruchtbarkeit nie und nimmer ersprieszet, mit höchster sorgfalt zu bebauen, nemlich das werkzeug des geistes, den körper der schüler unter ihre obhut zu nehmen, ihr körperliches leben auch auszerhalb der schule zu überwachen. da fragt sich aber nun weiter — und damit tritt die zweite der zur beantwortung gestellten fragen: welche mittel und wege stehen den lehrern zu diesem zwecke zu gebote? mit in die behandlung ein — wie, mit welchen mitteln ist diese überwachung zu handhaben?

Als vornehmstes, weil wirksamstes nenne ich zuerst das, dessen sich die höheren lehranstalten überhaupt vornehmlich zur darstellung ihres begriffes an ihren zöglingen, zur erreichung ihres zweckes mit ihnen, zu bedienen haben und auch bedienen: den unterricht, die unterweisung derselben in gesundheitlichen dingen. diese will ich nicht als die forderung auf einführung einer neuen disciplin in den lectionsplan, etwa unter der firma 'gesundheitslehre' oder dergleichen verstanden wissen; ehe davon die rede sein könnte, müste erst die bezügliche wissenschaft, die medicin, und mit ihr die professionellen gesundheitslehrer, die ärzte, über eine solche als eine einheitliche allgemeingültig angenommene verfügen; für die höheren lehranstalten liegt glücklicherweise die sache noch einfach genug, um mit geringen mitteln zum ziele zu kommen: die ihnen in den kindern zugeführten menschennaturen sind zum kleinsten teile durch schwere, in ihren folgen irreparable krankheiten angebrochen, oder gar geknickt; etwa eingedrungene schäden stöszt der jugendliche organismus vermöge seiner ihm innewohnenden strebekraft mit und durch den process der körperlichen entwicklung, des wachsens, im laufe der jahre fast naturnotwendig wieder aus, falls stärkere hemmungen nicht eintreten und widerstreben; aber gerade dasz dieses nicht geschehe, dazu vermag die schule gar sehr zu helfen. denn wenn auch die ärztliche kunst am schweren krankenlager meistens ratlos steht und versagt, für die gesundheitliche prophylaxe hat sie die regeln gefunden und festgestellt; diese aber sind so selbstredender art, dasz ihre anwendung auf führung des körperlichen lebens auch für den laien schwierigkeiten nicht bietet. wer diese unterweisung gibt, ob der religions- oder der lehrer für wissenschaften, ist eine frage untergeordneten wertes; auf alle fälle musz jeder zu ihrer erteilung im stande, d. h. mit den principien der gesundheitlichen prophylaxe vertraut sein, um auch nach dieser schwerwiegenden seite hin seines pädagogischen amts, das heil der ihm vertrauungsvoll in die hand gegebenen kinder nach bester kraft und nach vermögen zu fördern, in jedem augenblicke warten zu können, und das heiszt nicht: dem arzte ins handwerk pfuschen, sondern es

heiszt: eine nur zu lange versäumte allgemeine menschenpflicht endlich aufnehmen und zum nutzen und segen der jugend üben.

Geht dann den schülern unter der ausübung dieses amtes, unter den eindringlichen aus besorgtem herzen kommenden worten ihres lehrers, nun auch ihres leibesberaters, die einsicht auf in die naturgesetzliche bedingtheit der möglichst freien, ungeschmälerten und ungeschwächten thätigkeitsäuszerung des geistes durch die normale beschaffenheit des entsprechenden organs, der nerven, des gehirns; lernen sie den causalen zusammenhang verstehen von rechter bedienung des körpers und rechtem befinden, rechter leistungsfähigkeit, erfassen sie das gesetz vom masz in seiner unverbrüchlichen gültigkeit auch für die gesundheit des leibes — wie es auch hier keine verletzung duldet ohne die gegengabe schwerer schädigung —; erfassen sie dieses gesetz vom masz in allem körperlichen thun, im essen und trinken, im schlafen und wachen, in der arbeit und ruhe, in der entsagung und im genusz; geht ihnen endlich der unterschied auf vom richtigen und vom falschen genieszen, von einem genieszen zum segen und einem zum fluch auch für ihr leibliches gedeihen, so kann die frucht solcher unterweisung nicht ausbleiben. die grosze schar dér schüler, die nicht der schwäche des willens, sondern die ihrer unwissenheit in gesundheitlichen dingen noch jetzt zum opfer fällt, indem sie in trauriger unkunde der wahren sachlage ihren körper zum tummelplatz für verwegenste leistungen und kraftübungen des geistes und der seele erküren und in falscher würdigung seiner wahren bedeutung dieses edelste irdische gebilde oft geradezu mishandeln und verwüsten, sie wird aus einem, infolge solcher verwüstung oft nur noch dumpfen, vegetierenden schuldasein erlöst werden zu energischem, gemütsfreudigem thun.

Selbstverständlich dürfen die höheren lehranstalten durch keine ihrem begriffe und zwecke nicht entsprechende innere organisation, etwa durch nicht gemäszen inhalt und umfang des lehrplans, durch zur jugendlichen durchschnittsfähigkeit nicht passende forderungen, durch verkehrte aufstellung des lectionsplans und deren folgen, wie ungleiche belastung der jugendlichen kraft, durch ungleiche arbeitsverteilung, durch mangel an den für erholung notwendigen pausen nach der arbeit, oder auch nach dem essen, ich sage, sie dürfen durch das und vieles andere in dies capitel schlagende ihren schülern eine den regeln der gesundheitlichen prophylaxe gemäsz gewollte lebensführung nicht erschweren, geschweige unmöglich machen und dürfen auch ihre lehrer damit nicht zwingen, die gute theorie an der rauhen wirklichkeit zu zerschlagen.

Gesundheitsschädigungen, die nicht durch erfüllung sittlicher pflichten bedingt sind, sind für das sittliche urteil sündhaft; nicht notwendige gesundheitsschädigungen rubriciert das strafgesetz je nachdem unter 'verbrechen', und so können auch die höheren lehranstalten, um ihres zweckes, der erzielung des idealen menschen, willen, für die gesundheitliche überwachung ihrer schüler ihr ge-

wissen nicht genug schärfen, damit nicht durch ihre schuld manche gute menschenkraft vor der zeit geknickt, manche menschenblüte zu früh abgestreift werde und so die reiche in ihr schlummernde frucht nicht zur vollen entwicklung komme.

Musz also bei den schülern der höheren lehranstalten die überwachung ihres körperlichen lebens auch auszerhalb der schule durch eine zweckentsprechende thätigkeit von seiten der lehrer innerhalb derselben verlangt werden, so ist mit dieser forderung ihre aufgabe jedoch noch nicht für erschöpft anzusehen.

Bei dem leben der schüler auszerhalb der schule kommt ja das haus mit in betracht und sie gehören, das ist wohl keine frage, in erster linie diesem an, in zweiter erst der schule. betreffs der gesundheitlichen lebensführung seiner söhne kann aber die stellung des hauses zur schule — und das gilt, um diesen punkt gleich hier zu erledigen, für alle noch übrigen fälle — nur eine zwiefache sein: die erziehungsgrundsätze des hauses sind entweder denen der schule conform; dann sind differenzen von vorn herein abgeschnitten; oder sie sind anders geartete, was dann?

Die höheren lehranstalten haben ein recht über das haus und unter umständen ein sehr weitgehendes; dasselbe ist aus ihrem begriff und zweck zu folgern; den freien gebrauch der zur darstellung dieses begriffes und zur erfüllung dieses zweckes notwendigen mittel dürfen sie sich nicht verkümmern lassen, selbst nicht für den fall einer starken verschiebung der rechtsgrenzen zu gunsten des hauses.

Also, wenn betreffs der körperlichen lebensführung der schüler der höheren lehranstalten eine zusammenstimmung zwischen schule und haus nicht herscht, was dann? dann musz die schule durch ihre organe, allen voran durch den director, die nötige zusammenstimmung zu erwirken suchen; die wahl der mittel ist eine zu sehr von den individuellen verhältnissen gebotene, als dasz sie sich hier specificieren liesze; takt und einsicht sind für die behandlung dieser dinge die beste mitgift; vernünftige, von wirklicher teilnahme für das loos der kinder zeugende worte, verbunden mit dem hinweis auf die unausbleiblich eintretenden, auch wohl schon zu tage liegenden nachteiligen folgen im leiblichen befinden derselben werden oft schon genügen die gewünschte umänderung der hausordnung anzubahnen.

Ist aber das haus unzugänglich, entzieht es sich, sei es infolge lüderlichen geistes, gottsträflicher gleichgültigkeit gegen das gedeihen seiner kinder, oder aus grundsätzlich abweichender lebensanschauung, diesen einwirkungen, dann steht die schule an der grenze ihres überwachungsrechtes, sie hat jenem alle aus seiner verkehrten stellungnahme zu ihr früher oder später sicher entspringenden schäden, wie zurückbleiben seiner söhne hinter den fortschritten anderer, vielleicht schlieszliche unfähigkeit derselben den an sie zu stellenden anforderungen zu genügen, und die damit notwendig gegebene entfernung zuzuschieben.

In hinsicht auf die auswärtigen schüler stellt sich die ganze frage für die besprechung einfach. schon das wohnungszuweisungsrecht des directors ist so ausgibiger natur, dasz mit seiner umsichtigen handhabung allen mühewaltungen seitens der lehrer von vorn herein nachgeholfen wird; auftauchende unzuträglichkeiten aber lassen sich eben durch jenes leicht und schnell beseitigen.

In enger beziehung zum letzten schulzweck, zur erzielung sittlich freier persönlichkeiten, steht und ist deshalb bei den schülern der höheren lehranstalten von seiten der lehrer auch auszerhalb der schule zu überwachen, zweitens:

Ihr geistiges leben.

Konnten betreffs enger beziehung des körperlichen lebens zu dem letzten zweck der höheren lehranstalten bedenken obwalten und schien deshalb eine eingehendere begründung am platze, so sind solche an und für sich ausgeschlossen hinsichtlich des geistigen. der begriff des geistes ist ein in dem des idealen menschen, der sittlich freien persönlichkeit, so vorwiegendes moment, dasz der weitere nachweis dieser engen beziehung erspart werden kann; deshalb dazu nur so viel:

Die hauptsächlichsten thätigkeitsäuszerungen des geistes liegen auf dem gebiete der wissenschaft und der kunst. das geistige leben der schüler der höheren lehranstalten kann sich sonach auch nach diesen beiden richtungen bewegen; als wissenschaftliches, als künstlerisches. thatsächlich äuszert es sich vorwiegend als ersteres; mit gutem grunde. die höheren lehranstalten bedienen sich eben zur pflege des intellectes ihrer zöglinge des mittels des wissenscaftlichen unterrichts, und nicht aus zufall; zur menschenmöglichen entwicklung desselben steht ein anderes von gleicher zugkraft einfach nicht zu gebote. geist nährt sich an geist, wie leib an leib. wissenschaft aber ist der geist der vergangenheit, der jahrtausende gewissermaszen auf lager gehalten ist. wollen die höheren lehranstalten den geist ihrer zöglinge zur menschenmöglich höchsten entwicklung emporführen, so haben sie von diesem lager zu entnehmen und sie entnehmen von ihm und speisen damit ihre pfleglinge.

Nun ist aber ihre organisation leider nicht der art, dasz diese pflege, diese geistige speisung, ganz innerhalb der schule gereicht werden kann; diese musz, wenn sie auch den schwerpunkt ihrer arbeit bei weitem in sich enthalten wird, doch ein gutes teil der lösung ihrer aufgabe dem häuslichen fleisz zuweisen und deshalb ein wissenschaftliches leben ihrer zöglinge auch auszerhalb ihrer eigentlichen grenzen fordern. dasz ihr daraus aber das recht, die pflicht dieses wissenschaftliche leben auch auszerhalb der schule zu überwachen erwächst, bedarf keines wortes; ist ja dasselbe wesentlich doch nur die fortsetzung des in der schule geführten und vollzieht sich nur in bewältigung der dort gestellten aufgaben.

Die frage kann nur die sein: mit welchen mitteln, auf welchen wegen hat sie dieses recht zu gebrauchen. zu antworten ist auch

hier: in erster und vornehmster reihe durch den lehrer innerhalb der schule und selbstverständlich nicht wie bei überwachung des körperlichen lebens durch das mittel des unterrichts, sondern durch das der controle. übt der lehrer, jeder in seinem fache, mit sorgfalt die correctur, unterzieht er die präparationshefte seiner genauen geregelten durchsicht, prüft er bei einsichtnahme dieser schriftlichen häuslichen arbeiten sie ganz vornehmlich auch auf ihre selbständigkeit, arbeitet er den vorliegenden übersetzungsstoff mit der classe gründlich durch, unterwirft er das aufgegebene pensum einem genauen, umfassenden durchfragen, kurz, überzeugt er sich von der gewissenhaften lösung der von ihm gestellten aufgaben, faszt er dabei die verdächtigen, unsichern schüler scharf und stetig ins auge, ahndet jede unbegründete unterlassung sofort und in der entsprechenden weise, so verfügt er für den weitaus grösten teil der classe über ein mittel für überwachung des häuslichen fleiszes, für geordnete wissenschaftliche lebensführung seiner zöglinge, von beinahe unfehlbar sicherer wirkung. der lüderlichkeit, grobem aus faulem willen stammenden unfleisze, rückt er mit allen mitteln der schulischen disciplin energisch zu leibe, nimmt die hilfe des directors, wenn es sein musz der conferenz, in anspruch und bringt den zustand des zöglings in der quartalscensur zur kenntnisnahme des hauses.

Aber auch bei überwachung des wissenschaftlichen lebens der schüler auszerhalb der schule von seiten der lehrer ist deren thätigkeit mit der in der schule geübten nicht erschöpft. auch hier hat das haus seine rolle, und gebührt ihm sein recht. die von mancher seite zu besserer überwachung des häuslichen fleiszes gepriesenen anbahnungen freundschaftlicher beziehungen der lehrer mit dem hause sind nicht zu loben; einmal sind sie in ansehung der in betracht kommenden zahl eine utopische forderung! wo soll ein lehrer — und das gilt schon für kleine, zu schweigen von groszen und grösten städten — die gelegenheit hernehmen, solche beziehungen anzuknüpfen; wo die zeit sie wirklich fruchtbringend für die vorstehende aufgabe zu unterhalten, ja wo die weite seele? sie sind aber auch gefährlich. der lehrer hat seinen ruf und sein gewissen so intact zu halten wie der richter; zu viel intime beziehungen dürften für beide zur correcten erfüllung ihres amtes nicht taugen. zu verwerfen sind auch häusliche besuche zwecks der controle jeder art, auch für auswärtige schüler; deren gute familiäre versorgung läszt sich aus dem bereits angegebenen grunde weit sicherer bewerkstelligen als die der meisten einheimischen; fehlt es an guten, zuverlässigen pensionshaltern, so schaffe man solche, wenn es sein musz durch staatssubventionen; der lehrer ist erzieher zur sittlich freien persönlichkeit; er ist kein polizist, und nach polizei schmeckt solch ein behufs irgendwelcher ermittelung angestellter besuch gar leicht. diese besuche sind aber auch nutzlos; welcher schüler verstände nicht mit dem scheine des rechten, hier des fleiszes, sich jeden augenblick zu umhüllen? also:

für den weitaus grösten teil der schüler reicht zwecks überwachung ihres wissenschaftlichen lebens auszerhalb der schule eine gute methode in innerschulischer controle aus; versteht sich ein lehrer nicht auf sie, dann dürfte er gewis noch viel weniger verstehen, für den beregten zweck mit erfolg häusliche besuche zu machen.

Wo aber die schule der rücksprache mit dem hause notgedrungen bedarf, was da? dann hat dieselbe amtlicher weise zu erfolgen. die rücksprache mit dem hause darf die schule nur in wirklich bedenklichen fällen, wo gefahr im verzuge, suchen und dann ist der amtliche verkehr der würdigste und auch wirkungsvollste. der etwaige vorwurf der härte solcher praxis ist mit dem hinweis auf die vierteljährlichen censuren, die das haus stets auf dem laufenden erhalten, hinreichend zu entkräften.

Wurde oben das wissenschaftliche leben der schüler auszerhalb der schule rundweg als fortsetzung des in derselben geübten bezeichnet, so sollte doch sein begriff damit nicht völlig umschrieben werden; seine zweite noch mögliche erscheinung ist — auszer den des privatstunden nehmens und gebens in schulischen disciplinen, die beide von der bewilligung des directors, bzw. des ordinarius, abhängig zu machen sind — die der privatstudien; ihr hat nun die betrachtung zu gelten.

Rein begrifflich gefaszt kann von privatstudien bei den schülern der höheren lehranstalten gar nicht die rede sein. denn die richtige organisation dieser vorausgesetzt, beuten sie die arbeitskraft der schüler bis auf das letzte erlaubte masz mit ihren forderungen für ihre laut pensum obliegenden aufgaben aus; die möglichkeit zu jenen wird damit hinfällig. anstalten, an denen das privatstudium in blüte steht, müssen demnach unter bösen übeln leiden: sie sind entweder nicht richtig organisiert, disciplinen schmarotzen an disciplinen, oder sie sind es; dann treiben sie mit der forderung und förderung desselben nichts mehr und nichts weniger als raubbau; die zahl ihrer opfer nehmen sie, wie der schlechte arzt, nur nicht wahr; die entschwinden im laufe der zeit ihrer fühlung. man führe als zeugen dagegen nicht die erfahrung vor. sie bestätigt wohl die ungeheure leistungsfähigkeit des einen oder des andern, das zeitweilige auftreten einer enormen arbeitskraft, sonst nichts. wem vom schöpfer ein körperlich kräftiger und guter organismus mitgegeben wurde, dem resoniert es stark, da ist der ton voll, das ist der sogenannte geistesstarke, der grosze mann; aber die zart und fein besaiteten instrumente sind wie in jedem, so auch in dem groszen concerte der welt die bei weitem meisten und erfordern besondere hut und schonung. so dürfen auch die höheren lehranstalten ihr leben nicht nach den hochtalentierten, vielleicht genialen naturen normieren und auf deren leistungen für ihre forderung sich berufen; der hauptteil ihres schülermaterials ist mittelgut und das verträgt eine überspannung seiner kraft nicht lange. privatstudien als dem lehrplan wesentlich inhärierende weise ich von dem richtig organisierten

gymnasium, aus der schule der zucht weg, dahin wohin sie gehören, auf die anstalten der freieren geistesbewegung, die universität.

Anläszlich aber der ihrem betriebe innewohnenden versuchung zu selbst unsittlichem thun, zu liebedienerischem feigen wesen, zur erheuchelung von wissenschaftlichem enthusiasmus, zu strebertümlichem arbeiten von seiten der schüler, ehrgeizigem ambieren für ihre specialfächer von seiten der lehrer, wünsche ich die privatstudien für richtig organisierte, gut geleitete höhere lehranstalten sogar verboten; denn in enger beziehung zum letzten schulzweck, zur erzielung sittlich freier persönlichkeit stehen sie nicht, können ihn aber empfindlich gefährden.

Die andere thätigkeitsäuszerung des geistigen lebens der schüler der höheren lehranstalten konnte die künstlerische sein.

Kunst ist das gebiet für die gestaltungen des schönen geistes, des schönheitssinnes. dasz seine pflege in beziehung zur erzielung des idealen menschen, der sittlich freien persönlichkeit steht, erheischt keinen erweis. die Griechen bezeichneten mit ihrem καλὸς κ' ἀγαθός schlechtweg ihren idealen menschen; ihre gymnasien standen fast vorwiegend im dienste dieser pflege; auch unsere höheren lehranstalten ziehen sie in den kreis ihres thuns: gesang, zeichnen und nun auch turnen haben platz in ihrem lehrplan gefunden. dasz die sorge um sie im vergleich zu derjenigen um die ausbildung des intellects, um das wissenschaftliche leben ihrer zöglinge, keine eingehende ist, liegt in der, wohl auch berechtigten, modernen höheren wertschätzung des wissenschaftlichen wissens gegenüber dem künstlerischen können; ob dieses doch nicht die zuwendung reichlicherer pflege verdiente, ist hier nicht zu erörtern. wir folgern nur aus der begrifflichen lage der sache und aus dem factischen thatbestand, zwar nicht die verpflichtung der schüler der höheren lehranstalten, wohl aber ihre gute berechtigung zur ausübung künstlerischen lebens auch auszerhalb der schule, und es ist nur die grenze festzustellen und anzugeben, wie weit von seiten der lehrer hier überwachung zu üben.

Über die kunstart, ob malerei, ob plastik, ob architektonik, ob musik, ob dichtkunst, darüber haben die lehrer kein bestimmungsrecht und können ein solches nicht haben: die kunst ist etwas zu individuelles, die künstlerische veranlagung und neigung durchaus persönlicher natur. für die entscheidung, ob und welche kunst zu pflegen sei, gebührt dem hause der vortritt. die botmäszigkeit der schule beginnt mit dem 'wie weit'. wie weit also darf, ja soll die schule einer künstlerischen lebensführung ihrer zöglinge rechnung tragen? so weit ihr durch dieselbe die möglichkeit der erreichung ihres zweckes an dem schüler nicht geraubt, d. h. so weit dieser an der erfüllung seiner schulpflicht durch das genügen seines künstlerischen strebens nicht gehindert wird. dasz diese grenze aber eine sehr bewegliche sein, dasz dem einen ein sehr weiter spielraum frei gegeben und mit ihm die schöne gelegenheit gewährt wird, auch

auf dem felde der kunst über die niedrigen regionen und zu dem glücke wahrhaften genusses emporzusteigen, dasz andere schüler auf dem kunstgebiete sehr eng umgrenzt werden müssen, und dann besser gar nicht sich künstlerisch beschäftigen, liegt eben in dem weiten umfang menschlicher leistungsfähigkeit und kraft. sieht aber die schule die erreichung ihres zweckes an ihren zöglingen durch den betrieb künstlerischen lebens bedroht, bei beharren in demselben vereitelt, so musz sie, sei es durch einwirkung auf den schüler, sei es unmittelbar und zwar wiederum lediglich auf amtliche weise, einschränkung, bzw. einstellung der künstlerischen lebensführung zu erreichen suchen; im falle der renitenz seitens des hauses hat sie endlich zur gegebenen zeit sich des sie in ihren freien bewegungen nur hemmenden ballastes ohne bedenken zu entledigen.

Im enger beziehung zum letzten schulzweck, zur erzielung sittlich freier persönlichkeit, steht und ist deshalb bei den schülern der höheren lehranstalten von seiten der lehrer auch auszerhalb der schule zu überwachen drittens:

Ihr sittliches leben.

Die enge beziehung des sittlichen lebens zu dem der sittlich freien persönlichkeit beweisen zu wollen, hiesze eulen nach Athen tragen. der begriff der freiheit hat ja seine spitze in dem sittlichen. die frühern momente, das körperliche und das geistige, sind nur accidentien, wohl notwendig, aber unterartigen wertes; erst das des sittlichen reicht das wesentliche, eigentlich constitutive merkmal für den begriff der sittlich freien persönlichkeit dar; sie ist selbst gar keine andere, ist schlechthin identisch mit der sittlichen, d. h. mit derjenigen, die ihr leben führt in freier, selbstgewählter und selbstgewollter übereinstimmung mit dem willen gottes; ihr leben ist die zur erscheinung gewordene, verkörperte harmonie des menschlichen und des göttlichen, das zusammenklingen der menschenseele mit gott und seinem geiste. und das gibt einen guten klang. die höheren lehranstalten wissen es und daher alle ihre mühe, ihn immer wieder zu erzeugen, aus den ihnen zugeführten seelen sittlich freie persönlichkeiten zu erzielen, sie zu erziehen zu kindern gottes. dies ist ihr letzter zweck und musz es bleiben. sie brauchen dann sicherlich nicht zu sorgen, wie sie ihr ziel, heranbildung ihrer zöglinge für bedienung menschlicher dinge, des staates, der kirche, kurz für befähigung jeder arbeit im dienst und zu nutz und frommen der menschheit erreichen. der ideale mensch, der mensch mit dem so gut als möglich entwickelten intellect, dem sittlich guten willen, die sittlich freie persönlichkeit, wie die höheren lehranstalten sie erzeugen, ist jeden beruf des menschlichen lebens zu erfassen nicht blosz geschickt, er allein ist geeignet für seinen rechten betrieb; die befähigung dazu empfängt er aus seiner sittlich gestimmten natur. man sehe auf das beliebigste arbeitsfeld! ist das treibende rad der niedrige, gemeine egoismus, wächst die mühwaltung seiner bearbeiter nicht aus dem grunde des sittlichen, da entsprieszt höchstens taube

frucht! nur wo die menschlichen dinge von wahrhaft sittlichen, eben von sittlich freien persönlichkeiten bedient werden, gedeihen sie und können sie gedeihen.

Haben demnach die höheren lehranstalten in ihrer eigenschaft von vorbereitungsanstalten für staat und kirche, für das gesamte höhere praktische wirken das sittliche leben ihrer zöglinge ohne frage mit höchstem nachdruck zu pflegen, wie steht es mit seiner überwachung von seiten der lehrer auch auszerhalb der schule?

Dasz eine solche geboten ist, folgt aus der begrifflichen einheit des sittlichen; eine zwiefache sittliche lebensführung, eine auszerhalb der schule gestatten zu wollen, eine andere innerhalb, ist ja ein nonsens. aber wie weit hat diese überwachung zu gehen? eben aus dieser einheit des begriffs des sittlichen ist zu folgern: sie hat sich auf das ganze sittliche leben der schüler, d. h. auf den ganzen umfang der lebensäuszerungen auszerhalb der schule zu erstrecken. welches sind diese äuszerungen?

Das sittliche leben kommt zur erscheinung

a) an dem verhältnis seines trägers zu ihm selbst, es ist das persönliche;

b) an dem zu seiner familie, das familiäre;

c) an dem zu seinen mitmenschen, das gesellig-gesellschaftliche;

d) an dem zum staat, das politische;

e) an dem zu gott, das religiöse leben.

Damit hat der gang der untersuchung ein gebiet von groszer weite eröffnet; wir wollen hier nur das wichtigste kurz angeben.

(fortsetzung folgt.)

16.

DIE BEHANDLUNG DES LEBENS JESU AUF DEN VERSCHIEDENEN STUFEN HÖHERER LEHRANSTALTEN.

Die seit jahrzehnten gemachte beobachtung, dasz die schüler unserer höheren lehranstalten, wenn sie der zucht derselben entwachsen sind, sehr häufig gleichgültigkeit, ja sogar abneigung gegen religiöse dinge zeigen, dasz also ihre religiöse bildung in dem spätern leben sich nicht nachhaltig erweist, hat zu ernsten bedenken veranlassung gegeben. wohl mag ja die ursache solcher bedenklichen erscheinungen in den manigfachen hemmnissen und erschwerungen, mit denen der religionsunterricht ganz besonders zu kämpfen hat, liegen; aber nicht minder hat man diese erscheinungen auch auf die beschaffenheit des unterrichts selbst zurückführen müssen. und so fehlt es auch nicht an geeigneten versuchen, in richtiger weise ab-

hilfe zu schaffen, teils durch hervorhebung der schäden formaler und materialer art, die sich auf umfang, verteilung, darbietung und aneignung des unterrichtlichen lehrstoffs beziehen, teils auch in positiver weise durch die betonung der hohen aufgaben und ziele, denen ein richtig angelegter religionsunterricht zuzustreben habe. während nemlich die einen die begründung eines selbständigen urteils in kirchlichen und religiösen fragen durch die kenntnis der geschichte des Christentums oder die weit stärkere betonung der sittlichen grundlagen und wirkungen der christlichen religion als zweck und ziel des unterrichts hinstellten, forderten die andern die feste begründung einer religiös sittlichen weltanschauung und bildung des willens als des kernes der menschlichen persönlichkeit oder sprachen andere berechtigte forderungen aus. so verschieden nun auch diese forderungen, in form von bedenken, vorschlägen und gutachten aufgestellt, unter einander sein mögen, so zieht sich doch bei näherer vergleichung durch alle ohne ausnahme die eine grundforderung hindurch: der eigentliche mittelpunkt des religionsunterrichts unserer höheren lehranstalten musz die heilige schrift sein, und die einführung in dieselbe ist in allen classen die hauptsache.[1] und wenn Kehr bemerkt, dasz der religionsunterricht ein unterricht in und aus der bibel sein musz, so weist er damit auf das geeignete mittel, das der schule zur erreichung jenes zieles zu gebote steht, hin, nemlich auf die notwendigkeit einer planmäszigen und zusammenhängenden bibellectüre.

Das zusammenhängende bibellesen ist ein unterrichtsgegenstand, dem man einfachheit nicht absprechen kann, dessen schwierigkeit aber auch nicht jeder sofort erkennen wird. nicht als ob dasselbe früher im unterrichte ganz unberücksichtigt geblieben wäre; ja, es sind sogar forderungen aufgestellt, vor denen wir jetzt zurückschrecken. wenn z. b. der Frankfurter kirchentag vom jahre 1854 den beschlusz gefaszt hat, dasz die ganze bibel in der schule gelesen werden müsse, so erklärt sich dieser allerdings aus dem eigentümlichen inspirationsbegriffe, nach welchem alle bücher der bibel, weil sie einmal in dem kanon vereinigt sind, auch gleiche bedeutung für unsern glauben und unser religiöses leben haben. die schulpraxis jedoch urteilt ganz anders darüber. aber abgesehen davon, dasz wenigstens unsere höheren schulen aus mangel an zeit nie daran gedacht haben, solche ideen im unterrichte zu verwirklichen, so ist doch auch hier die bibellectüre trotz ihres weit geringeren umfangs auf mancherlei schwierigkeiten gestoszen, als deren folgen die oft wenig befriedigenden resultate dieses unterrichtsgegenstandes anzusehen sind. man mag zugeben, dasz eine ganze reihe solcher schwierigkeiten darauf beruht, dasz der jugend nun einmal die innere erfahrung abgeht, um empfindungen, eindrücke und lehren,

[1] Trosien über den religionsunterricht an evangelischen gymnasien. Halle 1889.

wie sie in den verschiedenen teilen der bibel niedergelegt sind, zu würdigen und in sich aufzunehmen, dasz sie ferner auch nicht das richtige verständnis für den eigentümlichen sprachgebrauch, für die epische breite und bildliche darstellung der biblischen erzählungen zeigt, dasz endlich das jugendliche gemüt gar zu leicht mit religiösen eindrücken übersättigt wird und die aufmerksamkeit infolge dessen sich nicht selten an der schwierigkeit des gegenstandes bricht. aber diese momente erklären doch noch nicht für sich allein jenen umstand. auch objective factoren kommen hinzu, die entweder in dem zu groszen umfange des pensums oder in der schiefen auswahl und darbietung des stoffs oder auch in andern ursachen begründet sind, zu denen ich vor allen den mangel einer allgemein anerkannten und als schulbuch eingeführten schulbibel rechne.

Die ganze bibel ist anerkanntermaszen kein buch für die jugend. und wenn ein so erfahrener und christlich gesinnter pädagoge wie Wiese offen bekennt: 'ich nehme keinen anstand, es auszusprechen, dasz ich es auch für unpädagogisch halte, die ganze bibel schon dem frühen kindesalter hinzugeben', so fragt man doch mit recht, weshalb dieser hochwichtigen sache bisher nicht mehr beachtung geschenkt ist. allerdings sind ja einige sogenannte bibelauszüge oder schulbibeln von Thudichum und Hofmann vorhanden; auch die Glarner familienbibel gehört hierher, und neuerdings ist auch eine schulbibel von Völker erschienen. aber alle, nach inhalt und form geprüft, entsprechen noch nicht völlig den anforderungen der schulpraxis. wie mir scheint, hindert zur zeit noch die ganz berechtigte achtung vor der Lutherschen bibel, das richtige zu treffen; man kann sich deshalb nur zu den notwendigsten auslassungen entschlieszen und vermeidet, wenn es irgendwie angeht, änderungen im ausdrucke vorzunehmen. auch wir erkennen diesen conservativen grundsatz gern an; aber anderseits schrecken uns auch etwaige bedenken nicht zurück, mit der consequenteren beschneidung des umfangs der bibel, sowie der planmäszigeren sichtung des stoffs mehr ernst zu machen, um dann in diesem buche das passende und notwendige, überhaupt das beste und schönste, was die heilige schrift bietet, beisammen zu haben. die sprachliche form ist natürlich die biblische nach dem revidierten texte. aber so wenig eine willkürliche und leichtfertige abweichung von diesem zu billigen ist, so wenig darf man, wenn der ausdruck etwa anstöszig, misverständlich, unverständlich oder wohl gar irreleitend sein sollte, eine änderung desselben unterlassen. nach derartigen grundsätzen bearbeitet, wird ein solcher bibelauszug ohne bedenken schon den schülern der unteren classen in die hand gegeben und auch von denen der mittleren stufe mit erfolg benutzt werden können; ja, wir sind sogar der ansicht, dasz auch secundaner und primaner, obwohl im besitz der vollständigen bibel, oft zu diesem buche zurückgreifen, und dasz so allmählich an stelle der bisherigen gleichgültigkeit und unerfahrenheit eine liebende vertrautheit mit biblischen dingen treten wird.

Wenn auf dieser grundlage der religionsunterricht unmittelbarer als bisher auf die bibel als die lauterste quelle der göttlichen offenbarung zurückgeht, indem er der mahnung Luthers folgt: trink doch so mehr aus dem brunnen selbst, als aus den flüszchen, die dich zum brunnen geleitet haben, so gestaltet er sich zu einem unterrichte mit vorzugsweise historischem charakter, der die geschichte des Christentums zum gegenstande hat.[1] selbstverständlich haben bei dieser darstellung der geschichtlichen entwicklung des heils die historischen bücher der bibel und unter diesen die evangelien, als die quelle der geschichte des lebens Jesu, des stifters und gründers unserer christlichen religion, die gröste bedeutung und werden, gleichwie die bibellectüre in dem mittelpunkte des religionsunterrichts stehen soll, den wesentlichsten teil dieser lectüre bilden. so erklärt sich denn auch aus der centralen bedeutung jener biblischen schriften für den ganzen umfang des religionsunterrichts der folgende versuch, einen kurzen beitrag zu der behandlung des lebens Jesu auf den verschiedenen stufen höherer lehranstalten zu liefern.

Aus diesem grunde bedarf auch die in dem lehrplan der gymnasien und realgymnasien wiederkehrende behandlung desselben keiner weitern rechtfertigung, zumal da auch Schrader in einer vollständigen geschichte des lebens Jesu den besten unterrichtssoff für die religionsstunde erblickt. so ist es ganz natürlich, ja geradezu erforderlich, dasz die bedeutungsvollen geschichtlichen thatsachen und grundwahrheiten seiner lehre auf den verschiedenen stufen wiederkehren, und aufgabe des unterrichts ist auf allen diesen, die persönlichkeit Christi in einfacher, klarer und anschaulicher weise vor die seele der schüler zu malen, als des sündlosen gottes- und menschensohnes, der die absicht hatte, ein gottesreich auf erden zu gründen, aber von seinen gegnern verkannt, angefeindet und gehaszt schlieszlich den freiwilligen opfertod übernahm, um durch diesen höchsten liebesdienst, den er der welt erwiesen hat, seine sache zum herlichen siege zu führen und als auferstandener sie bis an das ende der tage in seinen schutz zu nehmen. aber wie diese eben angedeuteten grundzüge, nach oben nicht nur einfach repetitorisch aufgenommen, sondern dem verständnis und der geistigen fassungskraft der schüler angepasst, einer weitern entwicklung und ausführung bedürfen, so ändert sich auch damit der ganze charakter der darstellung. indem sie sich nemlich anfangs mit der berücksichtigung der geschichtlichen thatsachen begnügt und das lehrhafte nur gelegentlich streift, schreitet sie allmählich zu einer tieferen betrachtung fort, die auf breiterer grundlage ruhend jene beiden momente mit einander verbindet. so wird dann endlich auf der oberen stufe der unterricht ein vollständiges lebensbild, in welchem das in Jesu persönlichkeit

---

[1] vgl. die weitere ausführung bei Höfer 'vorschläge und bedenken zum religionsunterricht auf höheren schulen' in diesen jahrbüchern 1881 heft 6 u. 7.

verwirklichte ideal des sittlich guten und schönen zur darstellung kommt, entwerfen und nach kräften dahin wirken müssen, dasz dieses ideal nicht nur mit dem geiste von den schülern erfaszt wird, sondern auch in ihren herzen als nachahmenswertes vorbild bleibende aufnahme findet.

I. Die untere stufe. wie bekannt, hat sich die praxis noch nicht endgültig entschieden, welcher von den beiden in betracht kommenden classen, der sexta oder quinta, die sogenannte propädeutische behandlung des lebens Jesu zuzuweisen sei. geschieht nemlich das erstere, so geht man allerdings von dem richtigen grundsatze aus, den sextanern möglichst früh etwas von dem leben des stifters der religion, in die sie weiter eingeführt werden sollen, mitzuteilen, übersieht aber meines erachtens den organischen zusammenhang zwischen dem alten und neuen testamente. bemüht man sich aber anderseits, durch eine teilung der biblischen geschichten des alten und neuen testaments in je zwei hälften, so dasz die alttestamentlichen erzählungen dem sommerhalbjahr, die neutestamentlichen dagegen dem winterhalbjahr als pensum der beiden classen zufallen, den beiden teilen der bibel gerecht zu werden, so tritt eine unterbrechung des geschichtlichen zusammenhangs ein, die auf dieser stufe lieber zu vermeiden ist. demnach wird es vom pädagogischen standpunkte aus richtiger sein, mit den biblischen geschichten des alten testaments, wie bisher üblich, in sexta anzufangen, aber zugleich auch vor und nach der feier der christlichen feste die betreffenden erzählungen aus dem neuen testamente zur besprechung mit heranzuziehen; und erst in der quinta wird die behandlung der neutestamentlichen erzählungen der reihenfolge nach zu erledigen sein.

So findet also die darbietung des stoffes nicht in der form einer zusammenhängenden geschichte, sondern in einzelnen erzählungen statt, in der weise, dasz diese einzelbilder ein leicht übersehbares und wenig umfangreiches ganzes bilden, das der kindliche geist leicht erfaszt und aufnimmt. trotzdem dürfen sie aber auch nicht als zusammenhangslose geschichten ohne irgendwelche beziehung zu einander dastehen; vielmehr ist es ratsam, am ende oder im anfange der geschichten den zusammenhang mit wenigen worten anzudeuten und so einen vermittelnden übergang von der einen zu der andern herzustellen. erst dann erreichen wir, dasz mit der fortschreitenden aufeinanderfolge der erzählungen das interesse der schüler sich unwillkürlich steigert. letzteres ist jedoch wesentlich mit bedingt durch die richtig getroffene auswahl, die auf vollständigkeit verzichtend andere momente zu berücksichtigen hat. so wird z. b. die ehrwürdige gestalt des greisen Nicodemus, der einst in der nacht zum herrn kam, ihren eindruck auf die schüler jener altersstufe nicht verfehlen; aber welchen gewinn werden diese von der darauf folgenden unterredung über die geistige wiedergeburt haben? oder wie soll ihnen die geschichte von der verklärung Jesu auf dem

berge nahe gebracht werden, zumal da doch die bedeutung jenes ereignisses mehr in dem innern erlebnis Jesu als in dem äuszern vorgange liegt? ja, prüfen wir die biblischen geschichten darauf hin noch weiter, so werden sich leicht manche andere noch aus der gewöhnlichen zahl streichen lassen; und eine verständige auswahl begnügt sich mit der betrachtung der geschichten, die von der kindheit Jesu, seinen wunderthaten und wanderungen, seinen leiden und seiner auferstehung berichten. zwar bleibt das lehrhafte moment nicht ganz unbeachtet, aber es tritt von selbst vor dem geschichtlichen zurück; und wenn auch von den gleichnissen solche berücksichtigt werden, die allkekannte vorgänge aus dem natur- und menschenleben zum inhalte haben und deren erklärung keine schwierigkeiten darbietet, so ist doch ein weiteres eingehen auf die bergpredigt und sonstige lehrreden gänzlich ausgeschlossen. überhaupt hüte man sich auch vor einer gehäuften aneinanderreihung von gleichartigem, sei es von gleichnissen, wunderthaten oder sonstigen aussprüchen Jesu, denn gar zu oft erreicht man dadurch das gegenteil und schwächt möglicherweise das interesse der jugend für jene dinge ab.

Einer solchen gefahr dürfte sich auch leicht die methodische behandlung dieser einzelbilder bei anwendung der Herbartschen formalstufen auf dieselben aussetzen. auch ich habe dem versuche nicht widerstehen können, einzelne besonders inhaltreiche und zu solchem versuche geeignete erzählungen nach den präparationen von Staude in der tertia des hiesigen realprogymnasiums durchzunehmen. aber abgesehen davon, dasz eine derartige ausführliche behandlung den schülern anfangs befremdend war, hat mich vor allem das bedenken, die übrigen geschichten nicht mit gleicher ausführlichkeit betrachten zu können, zu der alten behandlungsweise zurückkehren lassen; und ausschlaggebend war für mich der umstand, dasz man dabei leicht in den fehler verfällt, die biblischen geschichten verstandesmäszig zu zerpflücken und durch die vielen fragen das reflectieren und grübeln darüber zur hauptsache zu machen. auch mir sind die schwierigkeiten einer erfolgreichen behandlung, die sowohl in der höhe der eigentümlichen gedankenwelt als in der sprachlichen form ihren grund haben, wohl bekannt; indessen als das beste mittel, diese zu überwinden, erweist sich immer die methode, dasz der lehrer die geschichte in der einfachheit und schlichtheit der bibelsprache vorerzählt, sodann von einigen begabteren schülern nacherzählen läszt, zugleich auch gelegentlich für das verständnis von schwierigen ausdrücken und satzverbindungen sorgt, um endlich die geschichte als ganzes auf die schüler wirken zu lassen. und die natürliche folge ist, dasz sich ihr wissen in ein mitfühlen und miterleben der erzählten thatsachen umsetzt.

Wenn sich hiernach die erklärung auf das notwendigste beschränkt, so ist doch die lehrhafte seite der erzählung nicht gänzlich unberücksichtigt zu lassen, sondern am schlusse der unterrichtsstunde

in einem spruche oder liederverse zusammenzufassen. solche sprüche, kernsprüche im eigentlichen sinne des wortes, die aber nicht aus dem zusammenhange herausgelöst werden dürfen, sondern, wie Höfer richtig bemerkt, wegen ihres bedeutsamen inhalts, ihrer ansprechenden form und der gelegenheit, bei der sie gesprochen, den knaben lieb und wichtig werden, in passender weise herangezogen und dem gedächtnisse eingeprägt, ersetzen vollständig etwaige ermahnungen und nutzanwendungen und lassen auch die religiöse bedeutung der geschichte für das praktische leben deutlich erkennen. und wenn dann die sextaner, bei einer solchen behandlung, am ende des schuljahres auf die durchgenommenen erzählungen, vielleicht 40 an zahl, zurückblicken, in welchen sie den heiland bei seiner geburt in der krippe zu Bethlehem geschaut, ihn auf seinen wanderungen durch das jüdische land begleitet, mit ihm die zeit des galiläischen aufenthalts durchlebt, ja schlieszlich ihm auch zum todespassah nach Jerusalem gefolgt sind, um zeugen seines todes, seiner auferstehung und himmelfahrt zu werden: dann setzen sich schon auf dieser stufe die einzelnen eindrücke als glieder einer fortlaufenden kette zu einem übersichtlichen gesamtbilde zusammen, das unauslöschlich in ihren seelen haften bleibt.

II. Die mittlere stufe. der quinta der vorigen stufe entspricht die untertertia der mittleren. da die schüler hier zum ersten male ein vollständiges buch der bibel im zusammenhange lesen, so sind einige worte der aufklärung über den gebrauch derselben, über die manigfaltigkeit und schwierigkeit der biblischen anschauungs- und ausdrucksweise am platze und leiten vermittelnd zu dem betreffenden gegenstande über. im grunde genommen besteht das pensum der untertertia nur in einer ergänzung und weiteren ausführung der früheren einzelbilder; aber trotzdem wird, da der zu behandelnde stoff in einer andern form vorliegt und auch die darstellung einen andern charakter annimmt, das ziel des unterrichts ein höheres sein. denn was zunächst den stoff betrifft, so liefern uns diesen, nicht wie auf der vorigen stufe, einzelne biblische geschichten, sondern die fortlaufende erzählung eines der drei synoptischen evangelien, da selbstverständlich das Johannesevangelium nicht in frage kommen kann. welches aber von jenen dreien das geeignete sei, darüber streitet man. einige erklären sich, altem herkommen gemäsz, für das Matthäusevangelium, weil es neben einer kurzen vorgeschichte mit gröszerer ausführlichkeit die bergpredigt, reden und gleichnisse Jesu berichtet, andere wieder geben bei der vergleichung des Matthäusevangeliums mit dem Lucasevangelium dem letztern den vorzug, weil es die vollständigste kindheitsgeschichte und eine reihe ihm eigentümlicher erzählungen enthält, und weil das evangelium wie die apostelgeschichte, welch letztere im darauffolgenden jahre in der obertertia zu behandeln ist, von einer gleichartigen Paulinischen auffassung durchzogen sind. endlich empfehlen noch viele andere, besonders wegen der kürze, auch wohl wegen der frischen

und lebendigen ausdrucks- und darstellungsweise und wegen des mangels an längeren reden, das Marcusevangelium. bei genauerer prüfung der drei evangelien pflichten wir schlieszlich der letzten ansicht bei, indem wir das etwa erhobene bedenken, es enthielte das Marcusevangelium zu wenig lehrhaftes, damit zurückweisen, dasz das gleiche hervortreten des lehrhaften moments auf dieser stufe nicht wesentliches erfordernis ist, die fehlenden geschichtlichen erzählungen aber sich leicht aus den beiden andern evangelien ergänzen lassen. es würde dann, nachdem im eingange kurze angaben über die person des verfassers, über plan, zweck und eigentümlichkeit des evangeliums in seinem verhältnis zum Matthäus- und Lucasevangelium, wobei wir das gleichartige und verschiedene aus der benutzung gleicher und verschiedener quellen ohne schwierigkeit erklären können, vorausgeschickt sind, mit der lectüre des Marcusevangeliums anzufangen sein.

Wichtiger noch als die auswahl des stoffes nach einem der drei evangelien scheint mir die besprechung desselben im unterrichte zu sein. denn das ziel ist ein wesentlich höheres, als wenn wir ein capitel nach dem andern lesen, in bestimmte abschnitte zerlegen und nach einigen hinzugefügten erläuterungen das gelesene recapitulieren wollten, um dann inhalt und zusammenhang noch einmal oder mehrere male wiederholen zu lassen. ohne wirklicher erfolge sicher zu sein, hat ein solches verfahren, sowohl bei gleicher ausführlichkeit als auch gleicher kürze der behandlung, mit schwierigkeiten mancherlei art zu kämpfen; sei es dasz entweder die nötige zeit fehlt, oder dasz die schüler allen teilen und abschnitten der schrift nicht das gleiche interesse entgegenbringen. wenn wir dagegen einzelne partien mehr cursorisch und nur zur herstellung des zusammenhanges lesen, andere dagegen einer eingehenderen betrachtung gewürdigt und mit den entsprechenden abschnitten aus den andern evangelien verglichen werden, so ergibt sich damit allerdings ein anwachsen des stofflichen materials; aber anderseits ermöglicht uns auch die cursorische lectüre vieler stellen ein tieferes eingehen auf den hauptgegenstand selbst; und dieser gesichtspunkt ist um so mehr zu berücksichtigen, als im gegensatz zu der vorigen stufe, wo das eigentlich geschichtliche mittelpunkt der darstellung war, hier der versuch einer gemischten behandlung des geschichtlichen und lehrhaften aufgabe ist. zwar weit entfernt davon, an einen systematischen entwurf der lehre Jesu zu denken, halten wir es doch für möglich, dieselbe auf grund der bergpredigt, der gleichnisse und anderer leicht verständlicher aussprüche und reden in einer dem geistigen standpunkte der schüler angemessenen weise zu entwickeln.

Aber damit ist noch nicht die eigentliche durcharbeitung des stoffes erklärt. was gerade die art und weise dieser letztern betrifft, so dürfen einige praktische winke hierüber, die sich in den verhandlungen der directorenconferenz der provinz Sachsen finden, nicht

unerwähnt bleiben. treffend heiszt es an jener stelle[3]: man hat sich jedenfalls vor der schablonenhaften behandlung der sache zu hüten, welche ohne unterschied capitel für capitel zu hause durchlesen läszt, um es dann in der schule abzufragen und hinterher zu besprechen. dadurch wird schwerlich lust am bibellesen erzeugt. man verzichte auf häusliche vorbereitung und begnüge sich mit der gründlichen besprechung der lectüreabschnitte nach den wichtigsten didaktischen grundsätzen. man sorge vor allem für leicht übersehbare methodische stoffeinheiten, für deutliche bezeichnung des jedesmaligen zieles, für klare dispositionen und repetiere von stunde zu stunde gelegentlich und unmittelbar und sorge für ruhepunkte mit rückblicken nach neuen gesichtspunkten u. dgl. versucht nun der unterricht obige winke im einzelnen zu befolgen, so musz er von selbst auf die lectüre längerer abschnitte verzichten, dagegen durch eine gründliche besprechung und manigfache abwechslung in der wiederholung den inhalt kleinerer teile nach allen seiten vertiefen, um durch solche vergleichenden und vertiefenden überblicke und rückblicke das gelesene in dem rahmen einer stoffeinheit zusammenzufassen. so entsteht vor dem geiste der schüler etwas, was wir auch als bild bezeichnen können. aber dasselbe unterscheidet sich doch wesentlich von den einzelbildern der unteren stufe. denn während im mittelpunkte jener äuszere thatsachen, meist historische ereignisse stehen, heben die so verarbeiteten stoffeinheiten die verschiedensten seiten aus dem leben und der lehre Jesu hervor, gewähren uns auszerdem einen tiefern einblick in das geistig sittliche leben biblischer persönlichkeiten und verschiedener menschenclassen und lassen endlich auch manche der damaligen zeitverhältnisse genauer erkennen. und so tragen sie zur gewinnung von charakter-, gruppen- und zeitbildern bei.

Zur erläuterung des gesagten mögen einige beispiele angeführt werden. gleich im anfange der evangelien tritt neben dem messias die persönlichkeit Johannes des täufers hervor, dessen charakterbild wir nach den vorhandenen biblischen angaben ohne mühe entwerfen können.[4] indem wir nemlich die auf Johannes zielenden weissagungen des alten testaments zuerst berücksichtigen, wird dann kurz seiner kindheit, seines ersten auftretens und zusammentreffens mit Jesu gedacht; ganz besonders sind auch auszer dem inhalte seiner buszpredigt die aussprüche des Johannes über seine eigne person und deren verhältnis zu Christo, dasz er nicht wert sei, ihm die schuhriemen aufzulösen, dasz er nur mit wasser taufe, jener dagegen mit feuer, recht zu würdigen. und dazu kommen noch die urteile Christi über Johannes. er tröstet sich mit ihm, dasz sie beide trotz ihres verschiedenen verhaltens ungünstige aufnahme bei dem jüdi-

---

[3] vgl. die verhandlungen vom jahre 1886 s. 152.

[4] Ritter 'charakterbild Johannes des täufers', zeitschrift für den evangelischen religionsunterricht von Fauth und Köster 1889 heft 1.

schen volke gefunden hatten, und stellt seinen vorläufer wohl als den grösten propheten hin, zählt ihn aber auch zugleich den kleinsten im himmelreiche bei. es ist dies ein nur in flüchtigen umrissen gezeichneter entwurf, und doch zeigt er zur genüge, wie es bei einem solchen charakterbilde weniger auf die einzelnen züge der äuszern lebensführung, als vielmehr auf einen tiefern einblick in das geistige leben der biblischen persönlichkeiten ankommt. gehen wir weiter, so ist es auch möglich, von andern personen, die in den evangelien vorkommen, in ähnlicher weise charakterbilder zu entwerfen. und wenn es auch einleuchtet, dasz die biblischen angaben nicht oft einen so reichlichen stoff zur bearbeitung liefern wie gerade bei dem obigen beispiele, so stöszt die lectüre doch gelegentlich auf eine anzahl von aposteln, wie Johannes, Petrus, Judas Ischarioth, oder auf persönlichkeiten, die nicht zu diesem engern jüngerkreise gehören, oder auch endlich auf einige der biblischen frauen und sucht dann auch diese alle nach maszgabe des weniger ergibigen stofflichen materials zu charakterisieren.

Eine innere verwandtschaft mit den eben genannten charakterbildern haben auch die bilder, die eine ganze classe von menschen mit gleichartiger anschauungs- und handlungsweise zusammenfassen, und die schon oben als gruppenbilder bezeichnet sind. auch hierzu fehlt der stoff nicht in unsern evangelien. da tritt uns unter den feinden Jesu die partei der pharisäer entgegen, deren standpunkt auf strenger, äuszerlicher gesetzlichkeit beruht. schon die bergpredigt allein würde beinahe genügen, um auf grund derselben ihr bild richtig und einigermaszen vollständig zu zeichnen. nun sind aber die evangelien, besonders die streitreden Christi, voll von aussprüchen, die ihre falsche denkweise immer wieder bloszstellen, offen angreifen und heftig geiszeln; ja, auch die pharisäer selbst verraten oft wider willen bei den verschiedensten gelegenheiten ihre innerste herzensansicht, indem sie entweder schwierige fragen an Christum richten oder zu seiner beglaubigung von ihm ein zeichen fordern oder auf eine durch sie veranlaszte gegenfrage Christi zur antwort gezwungen werden. und mit ihnen gehen hand in hand die schriftgelehrten, die juristen und theologen des jüdischen volkes, während die aristokratischen sadduzäer, andere ziele verfolgend, sich gleichgültiger zu den damaligen religiösen fragen verhielten. während nun die pharisäer, sadduzäer und schriftgelehrten eine feindliche stellung zu Christo einnahmen, gab es auch gewisse classen von menschen, die ihm anhiengen und sein werk in jeder weise zu fördern suchten. zu dieser classe gehört der freundeskreis Jesu in Capernaum, Bethanien und in andern orten, und auch der 'sogenannten stillen' im lande mit ihren geläuterten messiashoffnungen wäre hier zu gedenken. auszerdem erwähnen die evangelien viele namen von historischen personen, die, entweder einzeln für sich oder je nach ihrer zusammenstellung, uns gelegenheit geben, die wechselnden politischen verhältnisse des jüdischen staates in seinen beziehun-

gen zu dem römischen weltreiche zu betrachten und auch hier und da, wo es der zusammenhang erfordert, einen rückblick auf die vergangenheit des jüdischen volkes zu werfen. und warum sollten ferner nicht auch die geographischen namen, die unsere evangelien enthalten, uns in gleicher weise auffordern, gewisse stätten der wirksamkeit Jesu, die gegend am galiläischen see oder die stadt Jerusalem und seine umgebung oder andere teile des landes genauer zu beschreiben, um so aus den einzelnen teilen auch eine gesamtübersicht über die geographischen verhältnisse Palästinas entstehen zu lassen? trotz alledem ist doch allgemein anerkannt, dasz sich gerade in der lehre Jesu, sowohl den einzelaussprüchen als auch den längeren lehrreden und gleichnissen, das ergibigste material für solche stoffeinheiten findet. einerseits nemlich wird der schüler in die eigentümlichkeit der lehre Jesu eingeführt und lernt den gegensatz der alttestamentlichen und christlichen anschauungsweise kennen und den vorzug der letztern schätzen, anderseits aber gelingt es dem lehrer auch, falls er richtige griffe in das gemüts- und gefühlsleben der jugend zu thun versteht, sich den übergang zu dem gebiete des religiös-sittlichen lebens zu bahnen und auch dieses, so oft es möglich ist, in den kreis der betrachtung mit hineinzuziehen.

III. Die obere stufe. auf dieser stufe, der wir uns jetzt zuwenden, kehrt dann der durch die hinzunahme des Johannesevangeliums erweiterte stoff noch einmal wieder, und zwar dürfte die behandlung desselben der obersecunda zuzuweisen sein, da das alte testament das pensum der untersecunda ausmacht, das pensum der prima aber wegen der öfter stattfindenden wiederholungen schon umfangreich genug ist. von der früheren behandlung unterscheidet sich diese nach form und inhalt dadurch, dasz sie im vergleich zu jenen einzel-, gruppen- und charakterbildern zu einer zusammenhängenden darstellung des gesamtbildes der person Jesu fortschreitet und in diesem gesamtbilde die motive, die Jesu wirken geleitet, die ziele, die er sich gesetzt, und die art, wie er sie erreicht hat, klar hervorhebt.[5] wenn aber die mehr wissenschaftliche behandlung, wie wir sie nennen möchten, durch die aufgabe des religionsunterrichts, den schülern der oberen classen zu einer wohlbegründeten wissenschaftlichen und sittlichen überzeugung zu verhelfen, ohnehin schon gerechtfertigt und damit auch das recht der kritik anerkannt ist, so handelt es sich für uns hier um die frage, wie weit wir in dem vorliegenden falle von der kritik gebrauch machen dürfen und sollen.

Es ist merkwürdig, dasz die ansichten über die anwendung der kritik in dem religionsunterrichte im allgemeinen weit auseinandergehen, zum teil auch die urteile über diese frage nicht entschieden genug lauten. so will Schrader in seiner erziehungslehre die kritik auch von der obersten stufe der gymnasien und realgymnasien zwar fern halten und eine apologetik gegen kritische fragen, deren kennt-

[5] Schiller, handbuch der praktischen pädagogik s. 244.

nis und widerlegung zur bildung des schülers nichts beitragen könne, ausschlieszen; aber doch hält er es anderseits für die befugnis des religionslehrers, die neuen philosophischen systeme des naturalismus, materialismus und rationalismus in kurzen, aber scharfen worten einer kritischen beurteilung zu unterziehen, um die schüler von der haltlosigkeit solcher ansichten zu überzeugen. und ebenso findet sich in den verhandlungen der directorenversammlung der provinz Sachsen vom jahre 1886 die forderung ausgesprochen: eigentliche kritik ist gänzlich fern zu halten; aber an einer andern stelle heiszt es: der unterricht in den höheren schulen darf nicht die tradition eines inhalts bewahren, welchen die wissenschaftliche forschung beseitigt hat. doch wofür sollen wir uns bei unserer aufgabe entscheiden, etwa für ein verzichtleisten auf alle kritik? es würde das nichts anderes heiszen, als den unterricht zu einem dogmatisch-erbaulichen machen, der weit entfernt davon, über etwa sich regende zweifel und schwierigkeiten die nötige aufklärung zu bringen, den jünglingen, die weder von der tageslitteratur noch von dem verkehr mit den sogenannten gebildeten abgesperrt werden können, gerade das vorenthält, was sie in ihrem spätern leben nötig haben, um durch widerlegung der vielen gegen das Christentum gerichteten angriffe ihre eigne persönliche überzeugung und zugehörigkeit zu demselben wacker zu verteidigen. da nützt auch kein absichtliches vertuschen oder umgehen der wahrheit, wo vielleicht eine irrige aufklärung von anderer seite auf dem fusze folgt. wenn also hier schon deshalb der kritik das wort geredet wird, so geschieht es nicht in dem sinne, als dächten wir dabei an die vorführung des gesamten kritischen apparates oder wohl gar an eine umstürzende kritik, die nur verneinung und zweifelsstimmung zur folge hätte, auch von einem einseitigen hervorkehren subjectiver ansichten kann nicht die rede sein; sondern wir halten dafür, dasz die gesicherten resultate der freien theologischen forschung auch hinsichtlich der darstellung des lebens Jesu in dem religionsunterrichte der oberen classen verwendung finden müssen.[6] und dieser gesichtspunkt soll auch für unsere weitere betrachtung maszgebend sein, wo es zunächst gilt, einige einleitende fragen kurz zu erörtern.

Die erste dieser fragen betrifft die vorhandenen darstellungen des lebens Jesu. es ist wohl anzunehmen, dasz wenigstens einige von den schülern solche darstellungen entweder in den händen gehabt, oder zum teil auch schon gelesen oder vielleicht urteile darüber gehört haben. und wird etwa auf die frage des lehrers die eine oder die andere genannt, so kann man ihre zahl leicht durch hinzufügung anderer werke vervollständigen und eine zusammenfassende und sachgemäsze beurteilung derselben mit hervorhebung der wesentlichsten unterschiede zwischen den einzelnen folgen lassen. so ist

[6] K. W. Meyer, der evangelische religionsunterricht auf den höheren schulen. Hannover 1878.

also an wenigen aber treffenden beispielen zu zeigen, wie in dem historischen roman von Renan, denn so können wir sein leben Jesu bezeichnen, Christus die rolle eines schwärmers und zuletzt eines betrügers spielt, wie dagegen in dem charakterbilde von Schenkel der altrationalistische Christus in neuer gestalt wieder erscheint, und wie Strauss in seinem leben Jesu noch consequenter mit der beseitigung alles übernatürlichen und wunderbaren in dem Christentum vorgeht. aber im gegensatz zu dieser subjectiven und willkürlichen auffassung der evangelischen geschichte ist es ebenso notwendig, auch auf die andern darstellungen von Neander, Hase, Weiss und Beyschlag hinzuweisen, die auf dem boden der freien theologischen forschung erwachsen, doch unter objectiver würdigung der evangelischen quellen die aufgabe der vermittelung zwischen biblischem Christentum und gegenwärtiger bildung mehr oder weniger durchgeführt und deshalb das leben Jesu unserem verständnis wesentlich näher gebracht haben. bezeichnen sie alle einen bedeutenden fortschritt auf diesem gebiete, so gilt das besonders von den darstellungen des lebens Jesu von Weiss und Beyschlag, und mit recht kann man wohl die frage aufwerfen, ob nicht einzelne abschnitte aus denselben bei gelegenheit in dem unterrichte zu verwerten, d. h. nach durchnahme des betreffenden stoffes vorzulesen und zu besprechen sind. doch davon an einer andern stelle.

Nächst diesen darstellungen sind es die denselben zu grunde liegenden quellen, die hier berücksichtigung finden müssen. abgesehen von vereinzelten angaben, die sich bei heidnischen und jüdischen schriftstellern finden und zumeist auf einer irrigen oder von parteileidenschaft gefärbten auffassung beruhen, kommen nur unsere vier evangelien in betracht. in welcher sprache diese nun die schüler lesen, ob in der griechischen des urtextes oder in der Lutherschen übersetzung, berührt unsere aufgabe nur wenig. nicht wenige vertreter hat wohl die ansicht, dasz die schüler der obersecunda das leben Jesu aus den unmittelbaren quellen kennen lernen müsten. auch mir scheint diese forderung nicht zu hoch, denn ein obersecundaner wird sich verhältnismäszig leicht in die einfache historische darstellung einlesen und ohne mühevolle präparation späterhin auch gröszere abschnitte bewältigen können, da es ja weniger auf einzelheiten der worterklärung, der grammatik und syntax, als vielmehr auf das verständnis des inhalts und zusammenhangs kleinerer und gröszerer abschnitte nach ihren einzelnen teilen oder unter einander ankommt. und doch wer wollte zweifeln, dasz die lectüre in der ursprache weit mehr zeit erfordert? aber gerade diese steht uns, wenn wir die einzelnen abschnitte des religionspensums der obersecunda berücksichtigen, in so reichlichem masze nicht zur verfügung. schon deshalb schiebe man das einführen der schüler in die grundsprache des neuen testaments bis zur prima auf, wie solches auch eine verfügung für die gymnasien Anhalts vorschreibt. man lese also die evangelien in der Lutherschen übersetzung und

erst da, wo es vielleicht notwendig ist, bei unklarheit und ungenauigkeit des ausdrucks, auch bei wichtigen lehrreden gehe man auf den urtext zurück, und ordne an, dasz diesen die schüler zur vergleichung mit der deutschen übersetzung immer zur hand haben.

Wenn weiter oben das wort quellen genannt ist, so bin ich schon auf die etwaige entgegnung, dasz die quellenfrage gar nicht hierher gehöre, gefaszt. aber ich denke dabei keineswegs an eingehende kritische untersuchungen, in deren tiefe die schüler einzuführen sind, sondern es genügt mir zu zeigen, wie eine möglichst einfache behandlung auch dieses gegenstandes möglich ist. ausgehend von dem allgemeinen unterschiede der drei synoptischen evangelien von dem Johannesevangelium, würde man die drei hypothesen über die entstehung und das verwandtschaftsverhältnis der drei ersten unter einander besprechen und das für und wider dieser hypothesen in kürze vorführen können. da aber zur erklärung dieser frage weder eine gegenseitige benutzung, noch die annahme einer stehend gewordenen mündlichen überlieferung ausreicht, so ist es nicht anders möglich, als diese gleichheit und verschiedenheit auf die benutzung gleicher und verschiedener, mündlicher und schriftlicher quellen zurückzuführen; und diese sogenannte quellenhypothese ist auf grund der angabe des Papias über die schriftstellerei des Matthäus und Marcus zu entwickeln. was dann weiter das Johannesevangelium angeht, so ist sein unterschied betreffs des lehrinhaltes und der lehrform leicht zu erkennen; doch die höhere bedeutung, die es für uns hat, besteht darin, dasz sein verfasser als augen- und ohrenzeuge berichtet und sein mehr ergänzender bericht dem leben Jesu eine reichere gliederung und abwechslung verleiht, als nach den synoptischen quellen ersichtlich ist.

Aber gerade die art der entstehung unserer evangelien veranlaszt uns, eine reihe von andern fragen bei der lectüre zu bedenken und zu erwägen, um mit der rechten beantwortung derselben gleich zur stelle zu sein. wie werden wir uns in solchen fällen verhalten, wenn fragen an uns herantreten, die wir nicht gut zurückweisen und auf sich beruhen lassen können: ob die erzählung von der versuchung und verklärung Christi wirkliche geschichten seien, ob Jesus die bergpredigt wirklich so gehalten habe, wie wir sie bei Matthäus finden, und ob das ereignis der tempelreinigung im anfange oder am ende der öffentlichen wirksamkeit Jesu stattgefunden habe? es liegt uns fern, solche und ähnliche fragen, deren zahl sich leicht vermehren liesze, hinter einander zu behandeln oder wohl gar einzeln lösen zu wollen, vielmehr begnügen wir uns damit, dieselben nur vorübergehend zu berühren und durch einige bemerkungen allgemeiner art zu ihrem verständnis beizutragen. zunächst musz daran festgehalten werden, dasz die evangelisten, je nach der auffassung der evangelischen geschichte, der kritischen verwertung der quellen und der eigentümlichkeit ihrer persönlichkeit dieselbe aufgabe in verschiedener weise gelöst haben. so finden wir, wie Matthäus einer-

seits die verschiedenen kürzeren reden des herrn, die dieser bei verschiedenen gelegenheiten gehalten, zu einer groszen antrittsrede zusammengestellt hat, anderseits Johannes die worte des heilandes erst durch das medium seines eignen denkens hindurchgehen läszt. aber nicht allein auf den buchstäblich treuen wortlaut dieser reden müssen wir in vielen fällen verzichten, sondern auch zugeben, dasz es den evangelisten nicht immer gelungen ist, die eigentliche veranlassung, zeit und ort von thaten und reden richtig anzugeben und die einzelnen ereignisse in ihrem ursprünglichen zusammenhange zu erzählen, ganz abgesehen von den differenzen, die wohl nur eine künstliche erklärung gänzlich beseitigen kann. und dazu kommt, dasz auch der innere charakter mancher erzählungen durch die vermittelung der mündlichen überlieferung ein anderer geworden ist, in der weise, dasz bildlich gemeinte züge als eigentliche aufgefaszt und subjective hergänge zu objectiven ereignissen umgestaltet werden, und dasz auch an vielen stellen eine dichterische auffassung des geschichtlichen, namentlich der wunderbaren thatsachen, bemerkbar ist.

Da ein weiteres eingehen auf die einzelnen fragen zu weit führen würde, so kommen wir endlich zur sache selbst. die behandlung des lebens Jesu in dem unterrichte ist so einzurichten, dasz in jeder stunde ein abschnitt mit zugrundelegung des Matthäusevangeliums nach der Lutherschen übersetzung gelesen wird. zeigen sich hierbei ungenauigkeiten oder schwierigkeiten, so ist es ratsam, den grundtext heranzuziehen und die einzelnen verse in sachlicher weise zu besprechen. ein gleiches gilt auch von den parallelen stellen, die zur vergleichung mit dem gelesenen aus dem Marcus- und Lucasevangelium, und besonders zur näheren ergänzung aus dem Johannesevangelium, auf dessen bedeutung schon oben hingewiesen ist, herangezogen werden müssen. dann gelingt es uns meistens, die berichte trotz einiger geringen unterschiede zu einem ganzen zusammenzufassen. stoszen wir aber dabei auf schwierigkeiten, dann wird Johannes unser treuester gewährsmann sein. will man endlich das so erarbeitete verständnis eines abschnittes noch vertiefen, so erscheint es uns nicht unzweckmäszig, hin und wieder diesen abschnitt aus einer der genannten darstellungen von Weiss oder Beyschlag vorzulesen und einige fragen an das gelesene anzuknüpfen. indem so ein abschnitt nach dem andern in der richtigen weise gelesen und besprochen wird, und mehrere zu einander in beziehung gesetzt werden, gelangen die schüler zu einer tieferen erkenntnis des inneren zusammenhanges der einzelnen begebenheiten, und die darstellung selbst zeigt eine fortschreitende entwicklung.

Bekanntlich zerlegt man das leben Jesu in zwei an umfang einander sehr ungleiche teile, in die zeit der kindheit und entwicklung bis zu dem öffentlichen auftreten und in die zeit der öffentlichen wirksamkeit bis zu seinem tode. über den ersten teil können wir uns kurz fassen, zumal da die spärlichen quellen, die anfangscapitel des Matthäus- und Lucasevangeliums, nur die kindheitsgeschichte

und einen einzigen zug aus der weiteren entwicklung, den ersten tempelgang Jesu, berichten. ausgehend also von der feststellung des geburtsjahres auf grund biblischer und anderer angaben, wird sich die betrachtung den frühesten anfängen des lebens Jesu zuwenden, so dasz sie die beiden berichte entweder trotz ihrer teilweise widerstreitenden einzelheiten in einklang mit einander zu bringen sucht oder sich zur anerkennung der unvereinbaren differenzen genötigt sieht. auch über die weiteren jahre der entwicklung wird sie schnell hinwegeilen können; und wenn sie auch vielleicht die fragen über die naturanlagen und über die häusliche erziehung und religiöse unterweisung Jesu berührt, so liegt ihr ganz besonders ob, ebensowohl den kern der erzählungen von dem ersten tempelgang, von der taufe und versuchung zu erklären, als auch die grundlegenden begriffe des gottesreiches und des gottes- und menschensohnes zum klaren verständnis zu bringen.

Ungleich gegliederter und umfangreicher ist der bericht über das öffentliche leben Jesu bis zu seinem tode, dessen erste periode mit ihren einzelnen ereignissen, zu denen ich das auftreten in Judäa und Galiläa, den ersten aufenthalt Jesu in Jerusalem und sein zusammenwirken mit Johannes dem täufer bis zu dessen gefangennahme durch Herodes Antipas rechne, uns nur der evangelist Johannes in den ersten capiteln seines evangeliums darstellt. es ist die periode der ungebrochenen hoffnungen, in der Jesus ein groszes gottesreich auf erden zu gründen sucht, bald aber von der erreichung dieses zieles abstehen und sein werk im kleinen aufnehmen musz. das geschieht dann in dem folgenden abschnitte der wirksamkeit Jesu, der galiläischen periode, wo den geschichtlichen erzählungen das lehrhafte moment ergänzend zur seite tritt. und zwar sind beide, das geschichtliche und das lehrhafte moment, so zu behandeln, dasz wir zuerst die geschichtlichen ereignisse in ihrem inneren zusammenhange bis zum höhepunkt dieser periode fortführen. fragen wir nemlich, weshalb Christus die stadt Capernaum, in der er doch einen kreis von freunden und bekannten gefunden hatte, verlassen musz, so gibt uns der bericht einer anzahl von capiteln des Matthäus- und Lucasevangeliums genügende aufklärung: es ist der ausbrechende conflict zwischen Jesu und den pharisäern, welcher den ersteren zwingt, den rückzug anzutreten und mit seinen jüngern ein wanderleben zu führen, bis schlieszlich, nachdem er noch einmal versucht hat, seine volkstümliche wirksamkeit aufzunehmen, die speisung der fünftausend und die in der synagoge zu Capernaum gehaltene rede von dem wahren lebensbrote den unvermeidlichen bruch mit den weltlichen messiashoffnungen der Galiläer herbeiführt.

Soweit vorläufig das geschichtliche. da aber geschichtliches und lehrhaftes in innerer beziehung zu einander stehen, so ist es auch notwendig, die lehre Jesu in der anfänglichen, fortschreitenden entwicklung mit zugrundelegung der bergpredigt und der gleichnisreden in kurzer übersicht zusammenzufassen und diese übersicht in

die historische darstellung an geeigneter stelle einzufügen. im allgemeinen macht die lehre Jesu, ohne die form eines systems anzunehmen, sowohl durch die form, in der wir den alttestamentlichen spruch erkennen und der zu zusammenhängenden lehrreden ausgebildet oder mit betonung des bildlichen elements zu ausgeführten bildern und bildlichen erzählungen erweitert ist, auf jeden einen wunderbaren eindruck. und wollen wir uns von derselben ein gesamtbild verschaffen, so genügt schon die bergpredigt, mag dieselbe auch weder bei Matthäus noch bei Lucas in ihrer ursprünglichen form vorliegen. deshalb musz diese besonders der gegenstand einer eingehenderen betrachtung werden, als es hier gilt, an den grundforderungen des Christentums, der wahren gottes- und nächstenliebe, wie sie Christus im gegensatz zu den alttestamentlichen geboten aufstellt, die überlegenheit der christlichen religion über die jüdische zu zeigen. selbstverständlich bleibt die lehre bei diesen sittlichen forderungen nicht stehen, sondern entwickelt sich naturgemäsz in den gleichnissen zu einer heilslehre weiter. welche fülle von lieblichen und erhabenen bildern, welche hohen wahrheiten treten uns hier entgegen! wenn auch eine gleiche behandlung aller ausgeschlossen ist, so begnügen wir uns doch nicht damit, nur die bekannten sieben gleichnisse in dem dreizehnten capitel des Matthäusevangeliums genauer zu behandeln, sondern auch andere aus dem Marcus- und Lucasevangelium, in welchen Jesus andere himmlische wahrheiten entfaltet, mit diesen zu vergleichen, um schlieszlich auf grund des lehrinhalts zu einer sachlichen zusammenordnung und vergleichung aller nach gewissen gesichtspunkten zu gelangen.

Bei der betrachtung der lehrthätigkeit Jesu sind aber auch die wunder in kürze zu berücksichtigen, die in den evangelien teils summarisch erwähnt, teils in einer reihe von beispielen veranschaulicht werden, und die deshalb von unserer betrachtung nicht ganz auszuschlieszen sind, weil sie ein die lehrthätigkeit des herrn ergänzendes moment bilden. nachdem wir zunächst die geläufigen angriffe, die man gegen die möglichkeit des wunders überhaupt richtet, widerlegt, auch die mythische und natürliche wegerklärung desselben zurückgewiesen haben, erfordert unsere aufgabe, auf den begriff des wunders näher einzugehen, als eines ereignisses, das, so widernatürlich es uns auch scheinen mag, doch seiner letzten ursache nach in der natur und deren gestörten zuständen, wie sie uns in den damaligen krankheitserscheinungen entgegentreten, begründet ist. hiervon ausgehend läszt eine solche auffassung auch leicht erkennen, wie die mehrzahl der wunder ihrer abzweckung nach der verwirklichung der himmelreichsideen dient und, um diesen idealen zustand des reiches in vereinzelten fällen darzustellen, einen symbolisch-sinnbildlichen charakter an sich trägt, wie dagegen die andern, die sogenannten naturwunder, die nicht unter diesen gesichtspunkt fallen, der erklärung gewisse schwierigkeiten bereiten. immerhin bleibt zuletzt, was die stellung der wunder im allgemeinen

betrifft, zu beachten, dasz ihr wert, den aussprüchen Christi gemäsz, nicht zu überschätzen ist und sie demnach auch nicht in das centrum des Christenglaubens gesetzt werden dürfen.

Nach diesem kurzen excurse über die lehrthätigkeit Jesu wird der historische faden wieder aufgenommen und mit den geschichtlichen begebenheiten zugleich auch das lehrhafte material verbunden. indem daher die darstellung auf jenen oben erwähnten wendepunkt der galiläischen wirksamkeit zurückgeht, bereitet sie den rückgang der sache Jesu vor. denn als dieser in der bekannten rede zu Capernaum den fleischlichen messiaserwartungen der Galiläer die geistliche messiasidee entgegengestellt hatte, fühlten sich dieselben zunächst zurückgestoszen. aber als das gefühl der entfremdung sich auch dem jüngerkreise mitteilte, muste er, um etwaigen nachstellungen zu entgehen, sich zu einem flüchtlingsleben entschlieszen, suchte aber trotzdem die ihm nahe stehenden jünger in diese neue messiasidee einzuführen. wie erfreut war er daher, als er wenigstens bei dem apostel Petrus volles verständnis dafür findet und dessen lippen jenes echt christliche bekenntnis entlockt: du bist Christus, der sohn des lebendigen gottes!

Die dritte periode der öffentlichen wirksamkeit Jesu wird eingeleitet durch das ereignis der verklärung, das uns diesen fest entschlossen zeigt, den gang nach Jerusalem, der für ihn ein gang in den sicheren tod werden sollte, zu wagen. da ist ganz natürlich, dasz die lehre Jesu, die früher die gründung und den charakter des gottesreichs sowie die person seines stifters zum gegenstande hatte, jetzt einen prophetischen charakter annimmt mit dem hinweis auf die durch seinen tod und seine auferstehung zu erreichende vollendung des gottesreichs. damit ist auch der lehrstoff bezeichnet, und die darstellung wird, alle sonstigen einzelheiten auszer acht lassend, sich darauf beschränken, hervorzuheben, wie Jesu seine jünger an den fremdartigen gedanken eines leidenden und sterbenden messias gewöhnt, die bedeutung seines todes für die weitere entwicklung des gottesreichs darlegt und dessen herlichkeit in einer reihe von symbolischen bildern ausmalt. auch die geschichtlichen verhältnisse zeigen im vergleich damit ein gleichmäszigen fortschreiten, zumal wenn wir das ergänzende und teilweise berichtigende Johannesevangelium genügend würdigen. wie jedoch diese ereignisse unter einander zu verknüpfen und zu einander in beziehung zu setzen sind, musz die darstellung lehren. jedenfalls werden uns auch hier noch verschiedene wichtige fragen entgegentreten, die der lösung bedürfen. und wenn auch nur einige erwähnung finden, wie z. b. die frage über die bedeutung des seelenkampfes Jesu in Gethsemane, über das gefühl seines verlassenseins am kreuze, über das wunder der auferstehung und die über dasselbe aufgestellten hypothesen, über die erscheinungen Jesu nach der auferstehung und die art seiner existenzweise, wird da nicht durch diese beispiele allein schon die schwierigkeit der aufgaben angedeutet, die der unterricht

besonders auch auf der oberen stufe zu erledigen hat? denn gerade in den oberen classen wird er danach streben müssen, irrige auffassungen zu berichtigen, über zweifel aufzuklären und, was die hauptsache ist, das sittliche religiöse bewustsein der schüler immer von neuem zu kräftigen und demgemäsz die ethischen forderungen des Christentums in den vordergrund zu stellen.

Man ist gewöhnt, die aussprüche und handlungen vorbildlicher biblischer personen zu dem sittlich religiösen leben unserer zeit in vergleichende beziehung zu setzen, um danach den wert oder unwert desselben zu beurteilen. nun hat im vergleich mit dem leben anderer persönlichkeiten, die in der bibel charakterisiert werden, das leben unseres herrn und heilandes den einzigartigen vorzug, dasz es in jedem einzelnen falle ein untrüglicher prüfstein unserer eignen gesinnungen und handlungen sein kann. und deshalb soll dasselbe, wie die religion überhaupt, nicht blosz ein gegenstand des wissens sein, sondern musz auch auf unser gemüt und gesinnung einen entscheidenden einflusz ausüben. wie daher auf den verschiedenen stufen der inhalt des wissens von Jesu leben derselbe blieb, das masz aber und die form dieses wissens nach dem geistigen standpunkte der schüler verschieden war, so hatten wir zugleich auch eine mit dem lebensalter sich steigernde sittlich religiöse anregung der jugend im auge, um diesen stoff aus der sphäre des verstandes in das gewissen und dadurch in das leben eintreten zu lassen und ihm auf diese weise eine nachhaltigere, über das schulleben hinausreichende wirkung zu sichern.

Köthen. Alwin Sterz.

17.

DER HEBRÄISCHE UNTERRICHT AUF DEM GYMNASIUM.

zur abwehr.

Auf der vom 4—17 december v. j.[1] in Berlin abgehaltenen schulreform-conferenz ist der beschlusz gefaszt worden 'zur vereinfachung der reifeprüfung auf den gymnasien' den wegfall der schriftlichen und mündlichen prüfung im hebräischen als empfehlenswert zu bezeichnen. während die mittlerweile ergangenen ministeriellen bestimmungen betreffs anderweitiger entlastung und erleichterung des abiturientenexamens ohne einflusz auf das maturitätszeugnis und seine berechtigung für spätere studien sind, erhebt sich angesichts der absicht einer streichung der hebräischen prüfung doch ein ernstes bedenken, es entsteht die frage: wie will man denn, wenn man die staatliche controle der hebräischen leistungen auf dem gymnasium aufhebt, staatlicherseits diese beurteilen? würde man sich damit begnügen, auf grund des zeugnisses der reife und des in

[1] dieser aufsatz ist vor jahresfrist an die redaction eingesandt worden.

dasselbe eingetragenen, genügende kenntnisse im hebräischen bescheinigenden urteils des fachlehrers die zulassung zu den theologischen, bzw. alttestamentlichen studien zu gestatten? oder würde man eine hebräische prüfung auf der universität für alle angehenden theologen einführen? oder würde etwa gar die aufhebung des hebräischen examens auf dem gymnasium nur einen schritt auf dem wege bedeuten, der schlieszlich dahin führt, das hebräische überhaupt aus dem gymnasium zu verdrängen? geht man etwa an maszgebender stelle mit der absicht um das hebräische der universität zu überlassen, wo es als fachstudium des theologen seinen platz finden kann?[2] während derartige fragen die beteiligten kreise wohl ernstlich beschäftigen, ist kürzlich eine schrift des durch seine leistungen auf dem gebiet der orientalischen sprachwissenschaft wie nicht minder durch seine das hebräische studium auszerordentlich fördernden arbeiten rühmlich bekannten dr. Johannes Bachmann erschienen[3], welche unter beibringung eines stark belastenden, ja teilweise überführenden materials ernstlich und dringend fordert, das hebräische den gymnasien zu nehmen und es auf die universitäten zu verweisen. der verfasser der broschüre versichert (s. 23), seine bemerkungen über den hebräischen gymnasialunterricht seien 'aus dem besten willen herausgeboren', zugleich hofft er mit demselben 'dazu beizutragen, das grosze werk, welches insonderheit unser kaiser auf seinem landesväterlichen herzen trägt, in bescheidener weise zu fördern', also durch den vorschlag der beseitigung des hebräischen unterrichts aus den gymnasien zur gesundung dieser selbst helfen zu können. da auch wir uns dieses guten willens für die sache, welche mit dem hebräischen unterricht vertreten wird, bewust sind und die allerhöchsten willensäuszerungen über unser höheres unterrichtswesen mit groszer freude begrüszt haben und an unserem bescheidenen teile bemüht sind, den pädagogischen und didaktischen ideen, welche unserem humanistischen gymnasium eine neue blüte zusichern, zum durchbruch zu verhelfen, anderseits jedoch, wenn auch vielfach mit herrn dr. Bachmann uns eins wissend und mit seinen darlegungen einverstanden, seinen vorschlag das hebräische aus dem gymnasium auszuweisen, entschieden misbilligen, so halten wir es für unsere pflicht, mit derselben offenheit, mit welcher herr Bachmann den angriff eröffnet hat, die verteidigung des hebräischen unterrichts zu übernehmen. wir halten es für um so nötiger, auch unsere stimme in dieser frage zu erheben, als die von herrn dr. Bachmann gegen den betrieb des hebräischen auf dem gymnasium vorgebrachten gründe keineswegs sich mit denjenigen decken, welche in

---

[2] die mittlerweile erschienenen lehrpläne belassen das hebräische dem gymnasium — freilich ohne auch nur ein wort über ziel und methode dieses unterrichts zu verlieren. [3] 'es geht so nicht weiter!' der hebräische unterricht auf dem gymnasium. ein zeitgemäszes wort an unsere unterrichtsbehörden. Berlin, Mayer und Müller. 1891.

dem vor nunmehr schon über 40 jahre um des hebräischen geführten kampfe von seinen gegnern geltend gemacht wurden, es vielmehr zum groszen teil neue gesichtspunkte sind, welche auch aufs neue eine widerlegung nötig machen und nicht gestatten uns dabei zu beruhigen, dasz bereits damals schulmänner wie Böttcher, Wiese und so viele andere für unsere sache eingetreten sind.

Werfen wir zunächst, schon um der gefahr zu entgehen, bereits von berufenerer seite gesagtes zu wiederholen, einen blick auf diesen streit, der zum grösten teil in der Berliner zeitschrift für das gymnasialwesen ausgefochten wurde, und prüfen wir die positionen der damaligen angreifer und der verteidiger, soweit uns das betreffende material zur verfügung steht. nach H. Schmidt-Wittenberg, dessen programm vom jahre 1844 uns nicht zur hand ist, war es vor allem der consistorialrat Funkhänel-Eisenach, welcher in seinem aufsatze 'über den unterricht im hebräischen auf gymnasien', bd. II der genannten zeitschrift s. 17 ff. entschieden auf wegfall dieses unterrichtsfaches drang. er beantwortete zunächst die frage: 'wie kam es wohl, dasz die hebräische sprache unter die unterrichtsgegenstände auf den höheren schulen aufgenommen wurde?' dahin: 'weil die schule der kirche (oder auch der theologie) diente, kam auch das studium der hebräischen sprache auf die gymnasien' — und die weitere frage: 'gehört denn das hebräische unter die lehrgegenstände der gymnasien?' mit einem: 'gewis nicht!' denn es ist eine 'bevorzugung der künftigen theologen gegenüber den juristen, medicinern u. s. w., eine inconsequenz gegen das princip des gymnasiums'. auch bedeutet der hebräische unterricht eine überlastung, 'um weniger schüler willen wird die thätigkeit des lehrers übermäszig in anspruch genommen'. endlich zieht F. eine parallele zwischen dem hebräischen und — dem syrischen, arabischen, sanskrit, altdeutschen! — An entgegnungen auf diese eigentümliche beweisführung fehlt es nicht. in demselben jahrgange der angeführten zeitschrift war es zunächst Hölscher-Herford, welcher s. 358 ff. dahin antwortet, dasz, wenn man das gymnasialprincip geltend mache, das hebräische in parallele zu setzen sei mit dem französischen, welches sich demselben gleichfalls nicht einordne. sodann hebt er die schwierigkeit des theologischen studiums ohne die hebräische sprachliche grundlage hervor, die verlängerung der studienzeit sei die notwendige folge der Funkhänelschen forderung. 'über die last, die durch das hebräische ihm aufgebürdet werde, hat wohl noch nie ein schüler geklagt.' schlieszlich bemerkt er mit recht, dasz die parallele des syrischen, arabischen u. s. w. nichts beweise. in demselben jahrgange der Berliner zeitschrift treten noch gegen Funkhänel, G. Sauppe-Torgau s. 360 ff., Bäumlein-Maulbronn s. 731 ff., Mützell s. 538 ff. und Metzger-Schönthal s. 885—97 auf. Sauppe weist in seinem aufsatze 'über den unterricht im hebräischen auf gymnasien' zunächst darauf hin, dasz die versuche, das hebräische aus dem gymnasium auszuweisen, nicht neu seien, man habe sich dabei auf 'die

geringen fortschritte der schüler und die schwierigkeit des unterrichts' berufen. die erlernung der hebräischen sprache sei jedoch für die künftigen theologen und philologen, wenn auch für die letzteren nur in beschränkter weise, notwendig. 'der hebräische unterricht gehört aufs gymnasium wegen des organischen zusammenhangs dieses mit der universität.' ferner 'der 15—16jährige schüler ist zu solcher erlernung geschickter als der 19—20jährige student'. von überbürdung sei ganz und gar nicht die rede, 'das ergebnis werde leicht und mit freuden erreicht'. Bäumlein macht auf die schwierigkeiten aufmerksam, welche es für die universitätslehrer haben müsse, wenn sie die hebräische sprache nicht blosz lehren, sondern auch mechanisch üben sollten. der hebräische unterricht ist ihm 'mit den zwecken des gymnasiums nicht unvereinbar'. 'er bietet eine bedeutsame ergänzung des sprachunterrichts überhaupt und ist anregend für manche seiten des menschlichen geistes'. zeigt diese sprache doch 'eine ideale erhabenheit neben höchster einfalt der sprachlichen form' und ist sie doch auch für die alten sprachen förderlich. B. nennt unter ihren vorzügen noch besonders 'die entwicklung gewisser sinnlicher begriffe zu übersinnlichen, wobei indessen der zusammenhang zwischen beiden bedeutungen noch festgehalten wird', ihre naivetät, frische und naturwahrheit und bringt endlich einige parallelen zwischen dem griechischen und hebräischen bei. Mützell glaubt 'der meinung, dasz der hebräische unterricht sich aus dem princip des gymnasiums nicht folgern lasse', mit der bemerkung entgegentreten zu sollen, 'dasz es die pflicht der schule ist die schüler möglichst individuell zu nehmen'. Metzger endlich rühmt die früheren auszerordentlichen leistungen der württembergischen unterrichtsanstalten im hebräischen, so dasz die seminaralumnen zum zeitvertreib auf spaziergängen mit ihrem prälaten die zeitung ins hebräische übersetzten', beklagt es aber gleichzeitig, dasz 'von besondern erfolgen für den wissenschaftlichen eifer der geistlichen nicht zu sprechen sei'. sodann weist er den vorwurf der einseitigen bevorzugung der theologen sowie den der mehrbelastung durch das hebräische entschieden zurück. ja, aus dem gymnasialprincip folge 'nichts geringeres, als dasz, horribile dictu, das hebräische als obligatorisches lehrfach für alle gymnasialschüler zu fordern ist'. er begründet diese folgerung mit dem gewinn, welchen die hebräischen studien für die vorstellungen von der religiösen cultur der menschheit, ja dem christentum gewähren, sowie dem formellen bildungswert dieser sprache. auch erheische die bestimmung der gymnasien die schüler für die universität vorzubereiten, die notwendigkeit dieses unterrichts. — In derselben zeitschrift III s. 666—75 beleuchtet Mühlberg-Mühlhausen in seinem aufsatze 'sollen die gymnasien aufhören im hebräischen unterricht zu erteilen?' durch den hinweis auf 'den tiefen blick', welchen dies sprachstudium 'in das orientalische altertum thun lasse', auf die ästhetische schulung mittels der psalmenlectüre (Klopstock!), auf

den gewinn auch für die classischen sprachstudien den nutzen des hebräischen unterrichts. er dringt auf einen 'connex zwischen dem hebräischen und dem griechischen und lateinischen zu gunsten einer allgemeinen grammatik' und weist im übrigen den vorwurf der überlastung, wenigstens bei mäszigen ansprüchen, bestimmt zurück.

Wir haben gesehen, der damalige angriff auf das hebräische richtete sich vor allem gegen den anspruch der theologie, das gymnasium mit einem ihm wesentlich fremden gegenstand zu belasten und gegen die durch diesen unterricht herbeigeführte überbürdung der schüler wie nicht minder der lehrer; von anderer seite wurde übrigens auch die verhältnismäszige geringfügigkeit der in ihm erreichten resultate ins feld geführt. alle diese vorwürfe haben ihre widerlegung gefunden und wir würden auf sie, soweit sie von herrn Bachmann aufs neue vorgebracht werden, überhaupt nicht mehr einzugehen brauchen, wenn sie nicht in der Bachmannschen schrift unter ganz anderer beleuchtung erschienen.

Welche vorwürfe erhebt nun hr. Bachmann gegen den hebräischen gymnasialunterricht? der ausschlaggebende gesichtspunkt erscheint in der titelfassung angedeutet: die gymnasien müssen soviel wie möglich entlastet werden, nach diesem princip musz das hebräische fallen. denn es ist an sich entbehrlich, auch steht das auf dem gymnasium erreichte hebräische wissen in keinem verhältnis zu der aufgewandten zeit (4 jahre!). aber auch den gymnasiallehrern fehlt das erforderliche wissen, um diesen unterricht fruchtbar erteilen zu können. weil dasselbe allein bei den universitätslehrern zu finden ist, und weil bei dem jetzigen zustande diejenigen studenten, welche kein hebräisches examen auf dem gymnasium absolviert haben, oft plan- und ziellos herumirren, gehört der hebräische unterricht zweifelsohne auf die universität. das ist in aller kürze der standpunkt und die forderung Bachmanns: wir wollen im folgenden in eine möglichst objective würdigung der vorgebrachten gründe und der aus ihnen gezogenen praktischen folgerungen eintreten.

Da die Bachmannsche schrift von der durch die hochherzige initiative sr. majestät des kaisers in angriff genommenen reform des höheren schulwesens ausgeht, so müssen wir zunächst zu dieser stellung nehmen und uns die frage vorlegen: gehört der hebräische unterricht in das reformierte humanistische gymnasium oder nicht?

Der verfasser dieser zeilen gehört zu den schulmännern, welche den gedanken einer erneuerung und gesundung des gymnasialen lebens, wie er in der vom kaiser an die Berliner conferenz gerichteten ansprache zum ausdruck gekommen ist, mit hoher freude begrüszt haben. in der that benötigt das humanistische gymnasium, soll es nicht seine existenzberechtigung verlieren, dringend einer kräftigen reorganisation. nur allzu lange hat es über einer falschen

pflege der alten sprachen — denn wesentlich richten sich die begründeten klagen gegen das lateinische und griechische, der lediglich eine formale bildung erzielende betrieb dieser fächer hat dem gymnasium den stempel aufgedrückt — seine aufgabe die heranwachsende jugend zu erziehen vernachlässigt. während diese aufgabe fordert, dasz die mächtigen bildungsfactoren, welche in der antike liegen, für die charakterbildung verwertet werden und im verein mit der religiösen und der vaterländischen vorstellungswelt dem seelischen leben des schülers die bedeutsamsten und wirkungsvollsten impulse geben, hat man sich im groszen und ganzen nur darum bemüht, den schülern ein möglichst eingehendes geschichtliches und sprachliches wissen mit auf den lebensweg zu geben und es dann wohl schmerzlich beklagt, wenn von einer wirkung der classischen bildung so herzlich wenig zu spüren ist und wenn die neun jahre lang und darüber tagtäglich mit dem classischen altertum genährten schüler froh sind mit dem verlassen des gymnasiums die classiker zum alten plunder werfen zu können. aber das ist die notwendige folge der einseitigen, dem leben völlig abgewandten, dabei rein verstandesmäszigen erfassung einer abgestorbenen welt, dasz sie nicht liebe zur antike, sondern widerwillen erregt. herz und gemüt hat dieser betrieb des lateinischen und griechischen häufig genug kalt gelassen und man hat die jugend um die schönsten früchte seines studiums gebracht durch lauter Cicero und Ciceronianismus. glücklicherweise durch einen mächtigen willen gedrängt, wird man sich schon dazu entschlieszen müssen die reiche bildungswelt des altertums dem schüler wieder fruchtbar zu machen durch sorgsame, zielbewuste auswahl der lectüre, durch wesentliche beschränkung des unterrichts auf diese und durch eine didaktisch begründete feste verknüpfung dieses unterrichtsstoffes mit dem gesamten lehrstoff des gymnasiums und dadurch auch mit dem seelenleben des zöglings. aufgeben müssen wird man den ganzen ballast der grammatisterei, welcher nicht in die schule gehört. aufgeben müssen wird man den ganzen apparat der schriftlichen übersetzungsarbeiten, welcher, wenn auch durch die neuerdings erfolgte preisgabe des lateinischen aufsatzes und des griechischen versetzungsscriptums in etwas beschränkt, doch thatsächlich durch übermäszige inanspruchnahme von zeit und kraft der lernenden wie der lehrenden den altclassischen unterricht empfindlich schädigt. sondert man so den überflüssigen und hemmenden ballast aus, so wird auch zeit und kraft frei werden für eine harmonischere erziehung der gymnasialen jugend. durch eine erhebliche beschränkung der dem lateinischen gewidmeten stundenzahl wird vor allem dem wichtigsten unterrichtsfache, dem deutschen, raum geschafft werden können, durch zurückdrängen des herschenden, besonders des schriftlichen grammatikbetriebes wird ebenso wohl eine erfolgreichere behandlung der classiker ermöglicht wie zeit gewonnen werden für andere, höhere aufgaben der erziehung.

Die im vorstehenden angedeuteten gesichtspunkte scheinen uns für die reform des humanistischen gymnasiums hauptsächlich in betracht gezogen werden zu müssen; sie hier wenigstens zu streifen schien uns zur beantwortung der oben gestellten frage notwendig. dieselbe erfordert aber noch weiter ein eingehen auf den begriff und den zweck des humanistischen gymnasiums. dieses hat wie jede schule wesentlich die aufgabe seine zöglinge zu erziehen, der unterricht hat als grundlage für die charakterbildung wertvolle vorstellungsmassen in der seele des zöglings zu erzeugen und sie zu dessen geistigem besitze zu verarbeiten. wenn nun zur unterscheidung von andern unterrichtsanstalten das gymnasium den zweck verfolgt, für diejenigen schichten unserer gesellschaft vorzubilden, denen im groszen und ganzen die geistige leitung unseres volkes, die wahrung der grundlagen unserer cultur obliegt, so erwächst ihm daraus die aufgabe geist und willen seiner zöglinge so heranzubilden, dasz sie ein tiefes und inniges verständnis für diese grundlagen unseres volkslebens gewinnen und zu einer spätern freudigen mitarbeit an ihrer erhaltung und förderung fähig und willig werden. folgt so aus dem wesen des humanistischen gymnasiums, dasz es durch seinen erziehenden unterricht den grund zu legen hat für die spätere lebensarbeit in den höhern ständen und berufsarten, und dasz es die geistige und sittliche reife mitgeben musz für die auf den lebensberuf vorbereitenden wissenschaftlichen fachstudien, so hat anderseits kein unterrichtsfach auf ihm platz, welches für ein besonderes berufsstudium vorbereitete: weder der jurist noch der philologe noch der theologe oder der mediciner dürfen von ihm eine besondere vorbereitung für die spätern studien fordern: der gymnasialunterricht legt für sie alle die gleiche, aus den zwecken der gymnasialen erziehung sich ergebende grundlage. wäre der hebräische unterricht nichts als ein bloszes fachstudium, so hätte er nach dem gesagten keine berechtigung auf dem gymnasium, er wäre der universität zuzuweisen. er ist das aber seinem wesen nach durchaus nicht. denn gehört zu den grundpfeilern unserer heutigen cultur die christliche religion, so darf das gymnasium auf einen unterrichtsgegenstand, welcher ganz vorzugsweise dazu angethan ist, das religiöse interesse zu stärken und zu vertiefen, nicht verzichten. er wird einen unterricht, welcher den grund legt zu dem studium der quellen unserer religiösen erkenntnis, wenigstens denjenigen seiner zöglinge darbieten müssen, die sich berufen fühlen dieses studium zu ihrer lebensaufgabe zu wählen, sei es dasz sie selbst diener der kirche werden wollen, sei es dasz sie durch dasselbe später als lehrer andere auf diesen beruf vorbereiten wollen. so wäre denn aber doch das hebräische ein fachstudium? nein; einmal folgt seine berechtigung als unterrichtsfach ja aus dem gymnasialprincip überhaupt, und wenn wir auf die geltendmachung etwaiger forderungen in dieser beziehung verzichten, so geschieht das der hauptsache nach aus

praktischen gründen, sodann, und das erscheint uns als besonders wichtig, ist der hebräische unterricht kein auszerhalb des sonstigen unterrichtsbetriebes stehendes oder nur äuszerlich neben ihm hergehendes fach, sondern derselbe steht zu dem geschichtlichen, ethischen und sprachlichen unterricht in engster beziehung, er ergänzt eine reihe wichtiger vorstellungen auf allen diesen gebieten, indem er sie klärt und vertieft, endlich — und damit wenden wir uns zu der eigentlichen widerlegung des Bachmannschen arguments — läszt eben infolge dieser seiner nahen verwandtschaft mit dem übrigen vorstellungsleben des schülers der hebräische unterricht eine stete bezugnahme auf die andern gymnasialfächer zu, wie ihm schon von hause aus das interesse des lernenden entgegen kommt, er führt diesen nicht etwa in eine abseits liegende, fremde sphäre ein, was für den fachunterricht charakteristisches merkmal ist, ihn trifft daher auch ganz und gar nicht der vorwurf der überbürdung der schüler.

Die frage der überbürdung ist eine äuszerst heikle frage. was ist nicht alles schon auf dem gebiet des gymnasialunterrichts überbürdung genannt worden! in den augen des einen sind die alten sprachen eine überbürdung für die arme jugend. wozu, fragt er, all diese quälerei mit dem ewigen griechischen und lateinischen, welches so viel stunden der kostbaren zeit in anspruch nimmt, sie schädigt geist und körper! und welchem unterrichtsfache wären nicht schon ähnliche vorwürfe gemacht worden? bald gelten dieselben den mathematischen arbeiten, bald den forderungen des deutschlehrers nach privatlectüre. oder hätte man nicht thatsächlich recht, wenn man gegen den französischen unterricht, welcher trotz der beträchtlichen vermehrung der ihm zugewiesenen stundenzahl doch nur geringe und für das praktische leben kaum recht zulängliche resultate aufzuweisen hat, den vorwurf der überbürdung erhebt? und jetzt plant man gar die einführung des englischen unterrichts, wie wir glauben, zu weit gröszerem nutzen für die jugend, als das französische gewähren kann! da ist es freilich kein wunder, wenn man ein unterrichtsfach, für das doch nur wenige sachkundige das rechte verständnis haben und dem unsere durch eine leidige zeitströmung auch schon mit utilitätsideen erfüllten schüler zum groszen teil fremd gegenüber stehen, einfach als eine überbürdung für die schuljugend bei seite schieben will. mit solchen wohlfeilen vorwürfen kommen wir nun freilich keinen schritt weiter, wir müssen schon die frage der überbürdung auf ihr wesen hin prüfen.

Wir folgern aus der einheitlichen natur der menschlichen seele, dasz jeder unterrichtsgegenstand, welcher dieser einheit förderlich ist, sie vertieft und verinnerlicht, von dem geist des schülers gern und mit leichtigkeit aufgenommen wird, dasz aber jeder diese einheit störende stoff als ihr fremdartig nur widerwillig, und ohne dauerndes eigentum zu werden, in die seele des schülers eingang findet. jeder unterrichtsstoff, welcher mit schon in ihr vorhandenen

und wirksamen vorstellungsreihen mühelos zu verknüpfen ist und dessen bedeutsamkeit für das gesamte vorstellungsleben dem schüler von vorn herein klar ist, bzw. klar zu machen ist, wird von diesem als eine ergänzung seiner seelischen kräfte, sein erlernen als ein geistiges wachstum empfunden, als eine lust, nicht als eine last. betreffs des hebräischen unterrichts ist es nun leicht zu zeigen, dasz das interesse für diesen gegenstand bei den schülern, welche an ihm teilnehmen, bereits vorhanden ist, der religionsunterricht wie der geschichtsunterricht haben dasselbe längst geweckt; an ihm selber ist es, diese seine verknüpfung mit dem seelenleben des schülers möglichst eng zu gestalten. wenn der hebräische unterricht diesem etwas fremdes bleibt, so liegt die schuld nicht am gegenstande, sondern an seiner behandlung, wie denn nach dem oben gesagten die überbürdungsfrage überhaupt im wesentlichen keine äuszere, sondern eine innere frage des unterrichts ist und in letzter linie eine frage der methodik ist. in der that, wenn der hebräische lehrer seine pflicht damit erfüllt glaubt, dasz er seine schüler die hebräische schrift, dann die verbal- und nominalparadigmen, vielleicht auch einige syntaktische regeln auswendig lernen läszt, dazu die dem schüler so fremdartig erscheinenden vocabeln und nun mit hilfe des lexikons und der deutschen übersetzung den hebräischen text 'präparieren' läszt, da ist und bleibt freilich dem lernenden alles in diesem fache innerlich fremd, er empfindet daher dasselbe als eine überbürdung und seine erlernung als eine seine zeit und kraft in anspruch nehmende und doch nicht innerlich befriedigende arbeit. da ist freilich das hebräische in demselben sinne eine überbürdung für die jugend, wie es jeder andere in den rahmen seiner sonstigen gymnasialstudien fallende unterricht sein kann.

Wie ganz anders aber, wenn das interesse, mit welchem der schüler von hause aus diesem unterricht entgegentritt, für denselben wachgehalten und beständig gesteigert wird. und das ist sicher nicht schwierig. schon die einführung in die den neuling anfangs so sehr befremdende hebräische schrift umkleidet sich, sowie dieser die namen der buchstaben kennen lernt und in dem aleph, bêth, gimel u. s. w. ja die vertrauten töne des griechischen und schlieszlich des deutschen alphabets wiederfindet, mit dem reize der ehrwürdigkeit: er erkennt nemlich unschwer, dasz hier die quelle unserer schrift, dasz ihm hier in der hebräisch-phönizischen schrift eine der grundlagen all unser heutigen cultur sichtlich vor augen gerückt ist. im laufe des weiteren unterrichts wird diese erkenntnis in vielfacher beziehung wachsen, er lernt, und das alles mühelos, da er angehalten wird es selbst zu finden durch vergleichung und schlusz, das verhältnis der griechischen und damit auch der deutschen vocalzeichen zu den hebräisch-phönizischen urbildern, die abstammung der römischen zahlzeichen von den ursprünglich semitischen buchstaben. so spinnen sich ihm fäden schon von dem alten hebräischen alphabet, welche bis zu bedeutsamen culturelementen unserer

zeit führen. und weiter, welche blicke vermag ihm der hebräische unterricht zu eröffnen in grosze weltgeschichtliche culturbewegungen! die Phönizier werden ihm nicht blosz durch die schrift erwiesen als träger der cultur, sondern sie gewinnen für ihn auch durch eine ganze reihe griechischer eigennamen, die er sich mit hilfe seiner hebräischen sprachkenntnisse zu erschlieszen vermag, und die nun anderseits der unterricht als apperceptionsmaterial benutzt, leben. wir denken dabei an Kadmus (vgl. Busolt, griechische geschichte I s. 51), Salamis, Munychia, Samos, Milet u. s. w. auch die phönizischen sagen und geschichte, welche ihm in der Vergillectüre und in der römischen geschichte nahe treten, beleben sich für ihn, wenn er nun namen wie Dido, Karthago, Hannibal, Hamilkar u. s. w. sprachlich verstehen lernt. weiter sieht er zu seinem freudigen staunen, wie auch die gestalten der groszen bewegung des Islam aus dem hebräischen ihrem namen nach als wohlbekannt entgegen treten.[4] so ergibt sich ein reiches material, welches wohl geeignet ist das geschichtliche verständnis des schülers zu vertiefen und seinen geschichtlichen blick zu schärfen, für den unterricht selbst aber ein wertvolles stütz- und erleichterungsmittel ist. wie anschaulich werden dem schüler endlich die gestalten des alten testaments und die orte des heiligen landes, wenn er, auf die bezeichnungen ihrer etymologie stoszend, ihre charakteristischen merkmale und erscheinungen schon aus ihren namen ablesen kann! auf die gewaltige förderung, welche die bibellectüre überhaupt durch diese bildungsstoffe erfährt, brauchen wir wohl nicht erst hinzuweisen.

Während in der angedeuteten weise der hebräische unterricht vielfach in der lage ist nicht blosz an bereits vorhandene bildungsinteressen anzuknüpfen, sondern diese auch zu benutzen vermag, um den lernenden in der scheinbar so fremden welt möglichst bald heimisch zu machen, scheint dieser vorteil der erlernung der sprachgesetze in formenlehre und syntax zu ermangeln. die grammatik scheint, von den silbengesetzen angefangen bis zur lehre vom schwachen verbum und nomen, anknüpfungen an bereits geläufige vorstellungen nicht zuzulassen. und doch ein wie reiches apperceptionsmaterial dem danach suchenden lehrer sich auch auf diesem gebiet erschlieszt, hat der verfasser in zwei abhandlungen[5] nachzuweisen gesucht. analogien sprachlicher gesetze der dem schüler bekannten sprachen hat das hebräische in formenlehre und syntax eine grosze zahl, wie denn manche capitel der hebräischen grammatik äuszerst geeignet sind das verständnis für verwandte erscheinungen des lateinischen und griechischen, damit auch, zuweilen sogar direct des deutschen, erst zu erschlieszen. hier sei nur ganz kurz erinnert

---

[4] vgl. über die unterstützung, welche der hebräische unterricht durch den geschichtlichen unterricht erfährt und welche er selbst diesem erweist, des verf. aufsatz in Frick-Richter, lehrproben und lehrgänge, heft XV 23—30. [5] ebenda heft XIX 22—33 und heft XXV 9—20.

an die bildung der verbalstämme und die syntax der tempora des hebräischen, an die sog. nebensätze des hebräischen[6] und an den sinnlichen charakter dieser sprache. mehr noch als derartige übereinstimmungen vermag oft die grundverschiedene auffassung des Indogermanen und des Semiten das sprachliche verständnis zu klären: wir denken beispielsweise an die wortbildungslehre und an die entwicklung der wurzeln zu stämmen. gewinnt so einmal das sprachliche urteilsvermögen des schülers, wenn der unterricht an die verwandten spracherscheinungen, bzw. die abweichungen des lateinischen, griechischen, französischen und deutschen anknüpft, so bedeutet diese apperception zugleich eine wesentliche erleichterung des hebräischen unterrichts selbst, sowohl in dem angedeuteten sinne der weckung des interesses wie in dem der einschränkung der belastenden gedächtnisarbeit. die methode des hebräischen unterrichts vermag der kundige lehrer auszerordentlich zu erleichtern. vom mechanischen erlernen grammatischer formen kann er, etwa mit ausnahme des qal des starken verbums und einiger unfügsamer verbalclassen (wie der verba ע״ו), so ziemlich ganz absehen, verbalwie nominalflexion lassen sich mit hilfe der laut- und silbengesetze durch deductions- bzw. analogieschlüsse vom schüler selber auffinden, nirgend ist ein so ausgebreitetes und dankbares feld für die deduction als gerade in der hebräischen formenlehre. wird sind auf grund einer 10jährigen erfahrung zu der erklärung berechtigt, dasz der unterricht niemals auf schwierigkeiten bei der erlernung der sog. schwachen verba und nomina gestoszen ist, sondern dasz bei zurückgreifen auf die laut- und silbengesetze diese für den schüler ihre schrecken ganz und gar verlieren. wo das verständnis der sprachlichen gebilde erreicht wird, da fällt das mechanische erlernen fort und das durch eigenes nachdenken erworbene wissen läuft nicht so leicht gefahr der vergessenheit anheim zu fallen als die gedächtnisarbeit. einzelne abnormitäten wird der schüler, dessen blick für die sprachgesetze geschärft ist, leicht als solche erkennen, und auch sie sind die laut- bzw. punctationsgesetze meist im stande zu erklären. die syntax läszt, wie schon oben angedeutet, in reichem masze anknüpfung an die lateinischen, griechischen und deutschen spracherscheinungen zu, echt semitische bzw. hebräische sprachgesetze, wie die auffassung gewisser satzarten, das sog. ו consecutivum und so manches andere, sind gründlich zu erklären, da in ihnen die eigenart der fremden sprache sich am schärfsten ausspricht. — Für den nach diesen grundsätzen erteilten unterricht fehlen freilich lehrbücher, welche dem verfasser so ganz zusagten. die groszen wissenschaftlich angelegten grammatiken von Gesenius-Kautzsch und Müller sind für den anfänger zu umfangreich, von Nägelsbach zu schweigen, dessen übertriebene systematik besonders das erlernen

[6] vgl. des verf. abhandlung 'zur hebräischen syntax' in dieser zeitschrift 1890, s. 115—21.

der syntax erschwert. deshalb hat der verfasser wenigstens für die syntax eine eigene zusammenstellung des für den gymnasialunterricht notwendigen, d. h. der hauptgesetze, welche möglichst scharf und klar zu entwickeln sind, im druck erscheinen lassen[7], indem er bemüht gewesen ist die anknüpfung an den übrigen sprachunterricht des gymnasiums wenigstens anzudeuten, die specifisch hebräischen spracherscheinungen aber auch deutlich als solche kenntlich zu machen. für die behandlung der formenlehre schwebt uns ein kurzer leitfaden als das geeignetste hilfsmittel vor, welcher auszer der schrifttabelle und den laut- und silbengesetzen allein die paradigmen mit den notwendigsten erklärungen enthielte. die Walthersche formenlehre erfüllt im übrigen die an ein hebräisches lehrbuch zu stellenden anforderungen, doch ist sie in der jetzigen gestalt noch nicht als schulbuch brauchbar, da wesentliche capitel in ihr nicht behandelt sind, anderseits einzelheiten vielfach in zu groszer fülle gegeben sind.

Das erlernen der vocabeln endlich, welches in der ersten zeit ja ein mechanisches sein musz, aber doch schon da durch häufige übungen mit dem erlernten wortschatz in den übersetzungsstücken (ein lesebuch ist für das erste unterrichtsjahr nicht zu entbehren) bedeutend unterstützt werden kann, verliert nach und nach bei wachsender wortkenntnis seine schwierigkeiten. teils läszt die anknüpfung des neuen an bereits bekannte nomina propria — und der hieraus sich ergebende gewinn ist ein beträchtlicher — teils die ableitung von schon geläufigen verbis oder nominibus die sache minder schwer erscheinen. vor allem ist aber durch stete entwicklung der bedeutungen aus der ursprünglichen rein sinnlichen grundbedeutung und durch zurückführen der wörter auf die ihnen zu grunde liegenden wurzeln sowie durch bildung von wortfamilien, ja oft durch zurückgehen auf die zweiradicaligen ursprünglichen wurzeln die mit dem auswendiglernen verbundene arbeit wesentlich zu entlasten. freilich je gröszer die vocabelkenntnis ist, welche der anfangsunterricht erreicht, um so leichter hat es der schüler später und um so gröszere fortschritte kann die lectüre des bibeltextes dann machen, zumal das biblische hebräisch eine lexikalisch keineswegs reiche sprache ist.

Sollte nun ein nach den angedeuteten grundsätzen erteilter unterricht wirklich eine überbürdung des schülers bedeuten können? bei zwei wöchentlichen lehrstunden vermag der hebräische unterricht in drei jahren bequem sein ziel zu erreichen, nemlich eine tüchtige kenntnis der hebräischen sprachgesetze und einen genügenden vocabelschatz dem schüler anzueignen sowie ihm übung im übersetzen der historischen bücher des alten testaments und der psalmen zu verschaffen, ohne dasz an den häuslichen fleisz besondere an-

---

[7] 'Hauptregeln der hebräischen syntax für gymnasien'. B. G. Teubner. Leipzig 1889.

sprüche gestellt würden. die hauptarbeit wird in die classe verlegt, dem häuslichen studium fällt im wesentlichen die wiederholung der behandelten pensen und die präparation[8] der bibelabschnitte zu, an welche natürlich keine übergroszen ansprüche gestellt werden dürfen. an schriftliche arbeiten ist nur in geringem umfange zu denken, auch dürften dieselben mehr in der form von exercitien den unterrichtsstunden zuzuweisen sein als der häuslichen arbeit. sollen die von dieser verlangten sog. analysen einer bibelstelle für den unterricht wirklich fruchtbar gemacht werden, so empfiehlt es sich wohl, wie der verfasser dies aus erfahrung bezeugen kann, die schüler zu veranlassen bei ihren sprachlichen erklärungen jedesmal bestimmte grammatische capitel ins auge zu fassen, so dasz die schriftliche leistung die bedeutung einer gewisse pensen der formenlehre oder der syntax abschlieszenden arbeit gewinnt, was sich auch für gelegentliche wiederholungen durchführen läszt. dem schüler die auswahl der zu erklärenden formen und formationen ganz zu überlassen, dieser grundsatz führt wohl in den wenigsten fällen zu einem thatsächlichen gewinn seiner kenntnisse, derartige arbeiten werden mit weit mehr erfolg mündlich erledigt, als schriftliche häusliche leistungen tragen sie den charakter einer überbürdung des schülers.

Vier jahre lang, das betont hr. Bachmann wiederholt mit und ohne ausrufezeichen, wird auf dem gymnasium hebräisch getrieben. nun, das wird wohl die regel sein. doch die sache selbst erfordert diese lange zeit gar nicht. der verfasser dieser zeilen sucht seinerseits die schüler aus untersecunda nach möglichkeit abzuwehren — wenngleich die officiellen lehrpläne den hebräischen unterricht für 'secunda' ansetzen —, da seines erachtens drei jahre für das erlernen des hebräischen durchaus genügen. denn im ersten jahre (also obersecunda) kann der schüler die formenlehre mit einschlusz der einfacheren classen der sog. schwachen verba sehr wohl bewältigen. was dann noch übrig bleibt, etwa die verba ע״ו und ע״ע, die zahl-

[8] hier ein wort über die von herrn Bachmann s. 19 seiner schrift empfohlenen bibelpräparationen. herr dr. Bachmann hatte die güte dem verf. gleich beim erscheinen des ersten heftes seiner psalmenpräparation ein exemplar zu übersenden, und dieser hat damals ihm gegenüber mit seinem urteil nicht zurückgehalten: so hoch auch in seinen augen der wissenschaftliche wert dieser leistung anzuschlagen ist, und so wertvoll er dies hilfsmittel auch in den händen des fachstudien treibenden studenten erachtet, so wenig erscheint ihm dasselbe doch, wenigstens in der gegenwärtigen form, geeignet für den schülergebrauch. der schüler ist anzuhalten sich die hebräischen formen selbständig klar zu machen. wird ihm deren analyse, wie das bei Bachmann geschieht, ohne sein zuthun und zuhilfenahme seines nachdenkens dargeboten, so geht ein groszer gewinn des unterrichts dadurch einfach verloren: bei der beurteilung dieses verschiedenen verhältnisses des studenten und des schülers darf nicht vergessen werden, dasz der letztere erzogen werden soll, auch zur wissenschaftlichen arbeit, ersterer hingegen sich selbst zu erziehen hat!

wörter und einiges andere, sowie die syntax verbleiben der prima. die beendigung des grammatischen cursus der formenlehre ist den ersten wochen des primapensums zuzuweisen — die lectüre braucht darunter ja nicht zu leiden —, für den ältern jahrgang ist die nochmalige eingehende behandlung dieser erfahrungsgemäsz schwierigsten grammatischen partien eine sehr förderliche wiederholung, wie denn auch sonst jede oder wenigstens jede schwierigere bei der lectüre aufstoszende form sorgfältige analyse fordert. auf der andern seite läszt sich freilich nicht leugnen, dasz für so manche minder begabte schüler ein repetitionscursus in obersecunda, nachdem sie schon in untersecunda am hebräischen unterricht teil genommen haben, eine grosze erleichterung ist und erhöhte sicherheit verbürgt, doch sind die vier jahre keineswegs als regel, geschweige denn als ein sich aus der sache ergebendes gesetz anzusehen. man halte also dieselben dem hebräischen unterricht nicht vor, bei licht besehen, sind es drei jahre, mit denen wir für das hebräische zu rechnen haben.

Ja, aber, fährt unser ankläger fort, wenn diese zeit wenigstens so angewendet würde, dasz die schüler etwas rechtes lernen und in stand gesetzt werden beim verlassen des gymnasiums das hebräische soweit zu beherschen, dasz sie mit erfolg an den alttestamentlichen vorlesungen teilnehmen können! 'das bisher erzielte hebräische wissen steht in keinem verhältnis zu der aufgewendeten zeit.' wenn dieser vorwurf thatsächlich berechtigt ist (und herr Bachmann beruft sich auf eine reiche erfahrung), bzw. für die zukunft nicht zu entkräften ist, da ist es freilich besser den hebräischen unterricht überhaupt fallen zu lassen. herr Bachmann führt seine erfahrung gegen das hebräische auf dem gymnasium ins feld, da darf auch ich wohl von der meinen sprechen. nun, ich habe mit meinem hebräischen unterricht denn doch günstigere erfolge zu verzeichnen, als herr B. im allgemeinen zuzugeben geneigt sein möchte. ich könnte ihm mit schriftlichen zeugnissen dafür aufwarten, dasz mancher meiner schüler auch auf der universität ein recht tüchtiger hebräer gewesen ist, dasz sogar etliche — ohne eine dahin zielende einwirkung meinerseits — sich orientalischen studien zugewandt haben; vielleicht genügt das. herr Bachmann führt seinen eigenen hebräischen lehrer als beispiel eines tüchtigen hebräischen lehrers, als eine ehrenvolle ausnahme an, nun diese müssen doch nicht so ganz selten sein, denn auch ich kann von einem solchen berichten; mit inniger verehrung und mit dankerfülltem herzen nenne ich den jetzt hochbetagten professor dr. Dühr zu Friedland (in Mecklenburg). und ich möchte jetzt ihm das wort geben in der sache, welche er ohne zweifel viel nachdrucksvoller vertreten würde als sein ehemaliger schüler, und welche er auch schon thatsächlich vertreten hat. er wendet sich nemlich im Friedländer programm vom jahre 1865 s. 21 gegen die von Gotthold in seinem 'protest' s. 37 gethane äuszerung, 'dasz auf der universität bei mehr musze der student des hebräischen in sechs wochen so viel lernen kann als der gymnasiast in vier jahren zu

lernen pflegt' in den folgenden scharfen worten: 'es scheint fast, als wären die docenten auf universitäten im besitz einer besondern methode oder eines zaubermittels, die studiosos theologiae et philologiae in sechs wochen so schnell zu fördern, wie wohl manche maîtres dem publico ihre praktischen methoden anpreisen, in so und so viel wochen jemandem gründlich das französische, englische, italienische u. s. w. beizubringen .... Ohne viel aufhebens davon zu machen, sei bemerkt, dasz nach meist dreijährigem unterricht in der I. des hiesigen gymnasiums mehr denn ein schüler es so weit im hebräischen gebracht, dasz er — und so schwer ists am ende doch nicht! — leichtere stellen eines historischen buchs auch in einem unpunktierten text lesen konnte und verstehen.'

Herrn dr. Bachmann ist es ja heiliger ernst um ein tüchtiges studium des hebräischen, darum legen wir auch volles gewicht auf die traurigen erfahrungen, welche er mit seinen hebräischen studenten und candidaten gemacht hat. ja, wer wüste es auch nicht, wie schlecht es im allgemeinen mit den hebräischen kenntnissen der theologen bestellt ist! dazu braucht man gar nicht fachmann zu sein, um von der hebräischen not in den examinibus der theologischen candidaten zu wissen. aber man hüte sich aus dieser traurigen thatsache so ohne weiteres einen schwerwiegenden vorwurf für die gymnasien herzuleiten. da kommen doch, wie wir später sehen werden, noch ganz andere factoren in betracht, ganz abgesehen davon, dasz die spätern theologie studierenden — und davon wissen die lehrer des hebräischen wie die der übrigen fächer wohl ein lied zu singen — nicht immer die besten schüler sind, so dasz aus ihrer unkenntnis doch nicht allemal auf ungenügenden unterricht im hebräischen geschlossen werden darf. trotz alledem müssen wir es herrn dr. Bachmann nach unsern eigenen beobachtungen zugestehen, dasz zu einem beträchtlichen teile die geringen resultate des hebräischen unterrichts diesem selbst zur last fallen, dasz dieser thatsächlich vielfach im argen liegt. und das musz besser werden, wenn wir unsere position gegen angriffe, wie sie herr Bachmann gegen das gymnasium richtet, behaupten wollen. der unterricht darf nicht in einem bloszen erlernen der grammatischen paradigmen bestehen, er musz zur beherschung der fremden sprache führen. also wir stehen in diesem punkte herrn Bachmann nicht so ganz fern, möchten indessen einmal die gemeingiltigkeit seines urteils (wenngleich auch er vereinzelte ausnahmen zugibt) entschieden bestreiten, sodann aber aus der berechtigung seines vorwurfs, soweit wir dieselbe zugestehen, nicht mit ihm den schlusz ziehen, dasz das hebräische nicht auf die gymnasien gehört. vielmehr sind wir überzeugt — und wir werden im folgenden unsere überzeugung begründen —, dasz die bezüglich der geringen resultate des hebräischen unterrichts zu tage tretenden mängel sich beseitigen lassen, sich beseitigen lassen durch den ernsten willen unserer behörden.

Das führt uns auf die weitere behauptung Bachmanns: 'unsere

gymnasiallehrer können nicht das wissen haben, welches zur erteilung eines fruchtbaren unterrichts in der schwierigen hebräischen sprache schlechterdings erforderlich ist.' auch hier wollen wir herrn Bachmann bis zu einer gewissen grenze entgegen kommen. denn auch dieser vorwurf, welcher sich gegen die befähigung der lehrer des hebräischen richtet, wird in einem gewissen grade von den thatsachen bestätigt. wer einen fremdsprachlichen unterricht so erteilen will, dasz er seinen schülern die lust und liebe zu der sache beizubringen vermag, welche allein schon die arbeit wesentlich erleichtert, aber auch den unterricht so methodisch zu gestalten im stande ist, dasz seine schüler sich in der denkbar einfachsten und doch gewinnbringendsten weise des stoffes geistig bemächtigen, und diesen nicht blosz eine oberflächliche, sondern auch eine gründliche, in die tiefe gehende sachkenntnis übermitteln kann, der musz allerdings die sache selbst tüchtig beherschen, er musz 'über dem stoffe stehen', begründete urteile über die sprachlichen anschauungen, welche er vertritt, besitzen, ja auch wohl fähigkeit und neigung haben selbständig in dem fache zu arbeiten. und darin müssen wir herrn Bachmann recht geben, dasz diesen forderungen schwerlich im allgemeinen genügt werden dürfte. wie oft mag wohl — und auch wir sprechen keine blosze, in diesem falle unverzeihliche mutmaszung aus — das an der anstalt eingeführte lehrbuch der codex des lehrers sein, wie oft mag dieser sich damit begnügen, paradigmen und regeln auswendig lernen zu lassen, und wie selten mag es sein, dasz er sich über grammatische fragen des hebräischen aus gröszern wissenschaftlichen grammatiken orientiert oder gar die verwandten sprachen, besonders das arabische zur klärung seiner anschauungen heranzieht! und die gründe für diesen bedauerlichen mangel an beherschung des unterrichtsstoffes durch den lehrer liegen ja nahe genug. wo theologen den unterricht erteilen, kann man bei ihrem mangel an übung im sprachwissenschaftlichen arbeiten im allgemeinen von vorn herein auf eine rein empirische behandlung des stoffes schlieszen. aber auch die philologen unterrichten gewis vielfach nicht anders. natürlich genug, ihnen fehlt in der regel die rechte vorbereitung auf dies fach. müssen sich doch manche auf wunsch ihrer behörde in dasselbe erst 'hineinarbeiten', andere geben in ermangelung geeigneter kräfte diesen unterricht blosz notgedrungen, ohne die rechte innere teilnahme. wo die schuld für diese bedauerliche erscheinung liegt, davon später.

Also wir geben herrn Bachmann zu, dasz der hebräische unterricht auf den gymnasien thatsächlich vielfach im argen liegt, weil die von den behörden für ihn bestellten lehrkräfte die forderung eines fruchtbaren unterrichts nicht zu erfüllen vermögen. folgt aber etwa daraus, dasz die gymnasiallehrer das erforderliche wissen, um diesen unterricht mit erfolg zu erteilen, nicht haben können? mit nichten, diese behauptung Bachmanns schieszt weit über das ziel hinaus. wenn derselbe freilich damit recht hätte, dasz mit dem

studium des hebräischen auch ein gründliches studium der übrigen semitischen sprachen, mindestens des arabischen, äthiopischen und syrischen (vgl. s. 18) unbedingt zu verbinden sei, dasz allein mit hilfe dieses rüstzeuges der hebräische unterricht gedeihlich erteilt werden könne, so dürfte der hebräische unterricht wegen der unmöglichkeit für ihn geeignete lehrer zu beschaffen endgiltig vom gymnasium auszuschlieszen sein. denn zu umfangreichen orientalischen sprachstudien lassen die hohen anforderungen, welche die altclassische philologie an ihre jünger stellt — was herr Bachmann selbst s. 18 als 'mildernden umstand' bei seinem harten urteile angibt — keine zeit. aber wer in aller welt verlangt denn beispielsweise von einem das griechische unterrichtenden lehrer, dasz er sanskrit, eranisch u. s. w. beherscht, weil viele sprachliche gesetze der sprache, in welcher er zu unterrichten hat, erst durch derartige studien ihre erklärung und rechtes verständnis gewinnen? genügt es nicht völlig, wenn der classische philologe sich ein wissenschaftlich begründetes, durch einige kenntnis des sanskrit gestütztes verständnis der griechischen sprache erworben hat? genügt es nicht vollkommen für einen in wissenschaftlichem geist erteilten unterricht — diesen fordern wir überhaupt für das gymnasium, wenngleich auch in den altsprachlichen fächern die rein empirische unterrichtsmethode oft genug selbst bis nach prima reichen mag —, wenn der lehrer im stande und bemüht ist sich auf grund wissenschaftlicher werke über die sprachgesetze klarheit zu verschaffen? so ist es für den hebräischen unterricht durchaus ausreichend, dasz der lehrer sich mit den gröszern wissenschaftlichen werken von Ewald, Olshausen, König u. a. vertraut gemacht hat, dasz er mindestens die arabische formenlehre beherscht und ebenso das aramäische bzw. syrische zur erklärung mancher hebräischen formation für sich verwerten kann. und das würde auszer dem wissenschaftlichen studium des hebräischen auf der universität noch etwa ein colleg über arabische grammatik notwendig machen, das syrische und äthiopische mag er dann später gelegentlich für sich erlernen, soweit er diese sprachen nötig hat. freilich verkennen wir nicht, dasz zwischen dem erteilen beispielsweise des griechischen und lateinischen anfangsunterrichts und des hebräischen in den obern classen ein bedeutender innerer unterschied ist. in dem letztern fache, welches in gewissem sinne selbstzweck ist, spielt die wissenschaftliche durchdringung des stoffes eine ganz andere rolle als im latein und griechischen der untern und mittlern classen, obwohl es sich auch hier später nachteilig fühlbar macht, wenn ein nichtphilologe (wir haben den gegensatz des wissenschaftlich gerichteten und arbeitenden philologen im auge) diesen unterricht erteilt hat. aber wir glauben schon an der grenze des zu fordernden und auch erreichbaren angelangt zu sein, wenn wir die angedeuteten ansprüche an den wissensstand des hebräischen lehrers gemacht haben.

Was folgt nun aus dem gesagten? doch wohl, dasz herrn

Bachmanns behauptung, der gymnasiallehrer könne überhaupt den hebräischen unterricht nicht erteilen, weil ihm das rüstzeug dazu fehlen müsse, hinfällig ist: allerdings nur unter der bedingung, dasz die staatsbehörden dafür sorgen, dasz die gymnasiallehrer ebenso wie für den unterricht in den classischen sprachen auch für den hebräischen unterricht eine ausreichende grundlage erwerben — und es wird besser werden.

Das kann freilich nur geschehen, wenn die universitäten den studierenden auch die möglichkeit geben, ein wissenschaftliches studium des hebräischen zu treiben. nach unserer sachkenntnis müssen wir das vorhandensein derselben im allgemeinen bestreiten. uns ist gerade der universitätskalender vom sommersemester 1879 zur hand: da finden sich hebräische collegien, betr. praktische übungen angekündigt allein an den universitäten zu Halle (A. Müller), Leipzig (Fr. Delitzsch) und Rostock (F. M. Philippi), das ist alles, was die universität den studenten darreicht!! wir geben zu, dasz der orientalist noch andere vorlesungen zu halten hat als solche über die hebräische sprache — aber wo soll sich denn der studierende der hebräischen sprache die für seine studien so notwendigen anleitungen, anregungen und anweisungen holen? wir wagen in dieser beziehung keine vorschläge zu machen, da das nicht unsere sache ist, das eine aber steht fest: geschehen musz etwas seitens der unterrichtsbehörden zu gunsten der hebräischen studien — in letzter linie kommt das ja der theologie und der kirche zu gute.

Damit wenden wir uns zu der die frage des hebräischen in letzter instanz entscheidenden theologie. wir glauben oben den nachweis geführt zu haben, dasz das hebräische kein dem gymnasialunterricht fremdartiger gegenstand ist, dasz es keine überschreitung der ihm eignen grenzen ist, wenn das gymnasium seinen zöglingen die hebräische vorbildung vermittelt. dabei haben wir stillschweigend die voraussetzung gelten lassen, dasz diese hebräische vorbildung für den studenten der theologie nötig sei. doch die klagen des herrn dr. Bachmann — und er steht mit denselben nicht vereinzelt da — über die unwissenheit theologischer studenten, candidaten, ja theologischer prüfungscommissare im hebräischen zwingt uns, wenn uns auch an sich die kenntnisse und die unkenntnis seiner consistorialräte nichts angehen, doch der frage näher zu treten: ist denn unter solchen umständen das gymnasium noch verpflichtet diesen unterricht zu erteilen, wenn später die leistungen der theologen im hebräischen in ein nichts zusammenschrumpfen und sich allmählich völlig verflüchtigen? wenn, wie wir aus seinen klagen entnehmen, die staatsprüfungen im hebräischen wenig mehr als leerer schein sind? wir dürften umso mehr recht zur stellung dieser frage haben, als wir mit ihr einem bedeutsamen culturinteresse, insbesondere der evangelischen sache zu dienen glauben.

Wir werden der zustimmung der lehrer der theologie sicher sein, wenn wir behaupten, dasz die kenntnis des hebräischen beim beginn der theologischen studien unbedingt zu fordern ist. was würde auch die folge einer verlegung des hebräischen unterrichts vom gymnasium auf die universität sein? der student wäre während des ersten, wohl auch des zweiten semesters auszer stande ein alttestamentliches colleg zu hören, und auch die neutestamentliche exegese müste in mancher beziehung für ihn fruchtlos bleiben. daraus ergäbe sich selbstverständlich eine verlängerung der theologischen studienzeit, welche weder auf den beifall der beteiligten kreise zu rechnen hätte noch auch im allgemeinen socialen interesse läge. und dann — soll man dem jungen studenten, welcher soeben die akademische freiheit kostet und mit den hohen erwartungen eines freien wissenschaftlichen studiums die universität bezogen hat, zumuten jetzt sich aufs neue auf die schulbank zu setzen? denn an einen praktischen unterricht müste da schon gedacht werden, wie denn auch Bachmann thatsächlich von solchem systematischen hebräischen unterricht auf der universität spricht. die wissenschaftliche begeisterung der jungen akademischen bürger dürfte darunter denn doch nicht wenig leiden. und wer sollte auf der universität diesen unterricht erteilen? etwa die theologischen professoren? nun, die würden sich wohl hüten, abgesehen davon dasz ihnen die zeit dazu fehlte. herr Bachmann macht s. 18 die befremdende bemerkung: 'andere (gymnasiallehrer) mögen wohl das gesetzlich vorgeschriebene wissen haben, allein ihnen fehlt es an der nötigen lust und geduld den schülern die hebräischen nomina und verba immer und immer wieder abzufragen.' sollte diese geduld etwa universitätslehrern in höherem masze eigen sein? wer ist wohl mehr als wir lehrer darauf angewiesen, den weisen didaktischen satz, dasz die repetitio die mater studiorum ist, auf allen unterrichtsgebieten tagtäglich zu verwirklichen?! es bliebe nichts übrig, als eigene lehrer für das hebräische auf den universitäten zu bestellen. aber alles das sind nicht unsere sorgen. fordern wir jedoch, dasz der die universität beziehende studiosus theologiae genügende hebräische vorkenntnisse mitbringe, so ist dafür die voraussetzung, dasz es der theologie selbst mit dem hebräischen ernst ist. von den vertretern der alttestamentlichen exegese ist das als selbstverständlich vorauszusetzen — und gerade sie haben, wie uns herr Bachmann belehrt, unter den bestehenden verhältnissen schwer zu leiden —, aber warum drückt man denn bei den hebräischen staatsprüfungen ein oder gar beide augen zu (vgl. B. s. 14 f.) oder warum läszt man so unwissende consistorialräte, wie sie Bachmann s. 21 schildert, als prüfungscommissare zu, 'welchen selbst das hebräische ein buch mit sieben siegeln ist'? da ist das hebräische innerhalb der theologie doch nichts wie leerer schein: und doch bedarf es wohl unserer ausführung an dieser stelle nicht, dasz es ein 'hohn auf die protestantische theologie ist', wenn sie das studium des alttestamentlichen urtextes preisgibt.

Wir sind am schlusse unserer darlegungen angelangt. dieselben haben sich entsprechend ihrem zwecke, die angriffe des hrn. dr. Bachmann auf den hebräischen gymnasialunterricht zu prüfen und zurückzuweisen, in ihrer gedankenfolge nach möglichkeit an die Bachmannsche schrift, bzw. deren forderungen angeschlossen. es erübrigt noch die sich aus unsern überlegungen für das hebräische ergebenden folgerungen auszusprechen. wir müssen fordern,

1) dasz die theologie es mit ihrer forderung des studiums des hebräischen textes selbst strenge nehme und dasz die behörden die theologischen staatsprüfungen auch für das hebräische mit ganzem ernste durchführen,

2) dasz die universität denjenigen philologen, welche sich die facultas docendi im hebräischen erwerben wollen, durch entsprechende vorlesungen und praktische übungen die gelegenheit biete zu einem wissenschaftlichen studium dieser sprache, und

3) dasz die philologische staatsprüfung auch für das hebräische den nachweis eines tüchtigen studiums fordere.

Wird diesen wünschen genügt, so ergibt sich von selbst die heilung der leider jetzt vorhandenen schäden auch für die gymnasien. das hebräische bleibt ein facultatives unterrichtsfach, welches von obersecunda aufwärts mit zwei wöchentlichen stunden bedacht ist. durch möglichst engen anschlusz an die sonstigen sprachlichen und geschichtlichen fächer in stofflicher und methodischer beziehung wahrt, bzw. gewinnt der hebräische unterricht seine organische zugehörigkeit zum gymnasialunterricht.

Zum schlusz noch einen wunsch betr. die hebräische reifeprüfung. diese ist, besonders unter den augenblicklich herschenden, von Bachmann so grell beleuchteten verhältnissen, nicht zu entbehren. wir haben es sehr bedauert, dasz die Berliner conferenz durch den vorschlag ihrer aufhebung eine erleichterung für die schüler herbeiführen zu müssen geglaubt hat. gerade in diesem fache, welches die berechtigung zu einem besondern studium zur folge hat, fordert das staatliche interesse die gewährleistung einer ausreichenden vorbildung. mag daher das examen auch auf eine mündliche prüfung beschränkt werden, fallen lassen wird man es nicht dürfen, wenn nicht für die sache selbst ein wesentlicher schaden erwachsen soll. besonders den unsichern elementen gegenüber, welche erfahrungsgemäsz, vielfach durch stipendien angelockt, sich unter den theologieaspiranten finden, ist das bevorstehende examen ein gutes mittel zu ernster arbeit anzutreiben, sonst verschleppt sich die mangelhafte kenntnis des hebräischen wieder auf die universität: wer das examen nicht zu bestehen vermag, erhält eine diesbetreffende note im zeugnis und wird damit gegenstand der besondern beachtung seiner spätern theologischen examinatoren.

Nun sucht freilich herr Bachmann den wert dieser hebräischen maturitätsprüfung nicht ohne erfolg stark herabzusetzen, indem er darauf hinweist, dasz bei derselben der examinator oft genug der einzige sachverständige ist, weder der director noch der die prüfung leitende regierungscommissar sind im besitze hebräischer kenntnisse, wohl oder übel entscheidet also doch das urteil des fachlehrers. und was das sagen will, brauchen wir wohl nicht erst deutlich zu machen. dem schreiber dieser zeilen bemerkte einmal ein seiner zeit der prüfungscommission angehöriger pfarrer, nachdem ein auch in den übrigen fächern schwacher schüler nur unter manigfacher beihilfe die hebräische prüfung glücklich überstanden hatte — derselbe hatte aber doch ganz solide kenntnisse im hebräischen —: 'im hebräischen thut man am besten die paradigmen hersagen zu lassen, das macht immer einen guten eindruck'! freilich liegt in dieser prüfung eine grosze gefahr: auch sie kann wertlos und zum scheinmanöver werden, ganz abgesehen von ihrer abhängigkeit von dem urteil des einen lehrers. darum liegt es im interesse des hebräischen unterrichts und der durch denselben vertretenen sache, dasz auch director und schulrat sachverständige sind. und so schwer dürfte den behörden die befriedigung dieser forderung nicht werden. doch da begeben wir uns wieder auf ein gebiet, auf welchem bestimmte wünsche auszusprechen nicht uns zukommt; es wenigstens zu streifen gebot der von uns behandelte, und wie man uns wohl zugestehen wird, mit ernstem interesse für die sache behandelte gegenstand.

So haben wir denn alles ausgesprochen, was wir betreffs des hebräischen unterrichts auf dem gymnasium auf dem herzen hatten. wie weit es uns gelungen ist die angriffe des herrn dr. Bachmann auf den hebräischen gymnasialunterricht von diesem abzuwehren und seine gründe für dessen abschaffung zu entkräften, das zu entscheiden steht nicht bei uns. als sicheres ergebnis unserer behandlung der frage des hebräischen dürfen wir es dagegen wohl bezeichnen, dasz, wenn den gymnasien dieser unterricht, wie zu wünschen und zu hoffen ist, belassen wird[9], vieles besser werden musz. wir haben uns nicht gescheut die hand auf die wunde zu legen, ihre heilung liegt in dem willen der behörden. die entscheidung, ob das hebräische dem gymnasium gelassen werden soll oder nicht, wird ja in bälde fallen: einen beitrag zur beurteilung dieser frage zu liefern fühlten wir uns aus liebe zur sache veranlaszt.

[9] vgl. s. 192.

Ohlau. Paul Dörwald.

18.
DIE BEHANDLUNG DER HOMERLECTÜRE AUF GYMNASIEN.

So viel wie über Homer vom wissenschaftlichen standpunkt geschrieben ist, einerseits bezüglich der formen und ihrer erklärung, andererseits den inhalt und seine composition, den verfasser und die art und weise der entstehung betreffend, so wenig hat man die pädagogische behandlung und ausbeutung des groszen dichters ins auge gefaszt. denn wenn es gleich anerkannt ist, dasz jene beiden epen, und unter ihnen besonders die Odyssee, in keiner litteratur, wenn man inhalt und form zusammenfaszt, die Nibelungen nicht ausgeschlossen, die von einigen ihnen gleichgestellt werden, ihres gleichen finden, hat man ihren pädagogischen wert, abgesehen von grammatischen und kritischen versuchsobjecten, zu wenig in den vordergrund gestellt. ein solcher versuch wird, abweichend von der bisherigen didaktischen praxis, in folgenden zeilen gemacht werden.

Durch die stellung, die nach den jüngst getroffenen umwälzungen in der pädagogischen thätigkeit des gymnasiallehrers so dem griechischen wie dem altsprachlichen unterricht gegeben ist, dasz die formale bildung wesentlich den zweck habe, die kenntnis des inhalts zu fördern, und nicht selbstzweck sei, wird natürlich auch die behandlung des Homer berührt. mit dem beginn des griechischen unterrichts überhaupt, der früher in der quarta stattfand, in der tertia, ist auch die Homerlectüre in eine höhere classe, in die untersecunda gerückt, und die einübung der attischen formenlehre ist mit der tertia abgeschlossen, wenn sie auch durch wiederholung in den obern classen befestigt wird. bis jetzt war es nun, wenigstens grösstenteils, mögen ausnahmen stattgefunden haben, die regel, vor oder gleichzeitig mit dem beginn der Homerlectüre, einen cursus der Homerischen formenlehre durchzumachen, zumal da die meisten grammatiken entweder als anhang oder in anmerkungen einen abrisz derselben geben. von dieser zeitverschwendenden und mechanischen übung, die auch den geistigen ansprüchen eines untersecundaners nicht mehr genügt, wird abgesehen, statt dessen läszt man frisch darauf los übersetzen, aber natürlich in den ersten stunden des semesters nur ein minimum, während die übung der schüler, die neuversetzt sind, nur in der wiederholung der leistung des älteren schülers besteht. man läszt die verse attisch lesen und gewöhnt so den schüler daran, die Homerischen formen mit den attischen zu vergleichen und auf diese weise unbekanntes an bekanntes zu knüpfen und zu befestigen. selbstverständlich kann hier nur von den endungen und partikeln die rede sein, sodasz eine umsetzung der rein Homerischen wörter in die betreffenden attischen nicht stattfindet,

auch nicht stattfinden kann, da ein attisches deckwort sich in vielen fällen wohl nicht finden würde. auf diese weise wird man es in einem vierteljahr leicht dahin bringen, eine ausreichende kenntnis der Homerischen formen zu erzielen. genügend, sage ich, für das verständnis des Homer, denn weiter will man doch wohl nichts erreichen, als den Homer verstehen. man will doch nicht den schüler befähigen, exercitien im Homerischen dialect zu schreiben. das hätte beinahe den anschein, wenn man bis ins einzelne die genetische entwickelung der formen, möglicherweise sogar unter heranziehung und vergleichung des sanskrit, erörterte und den kopf des armen jungen mit einem wust unnützen gedächtniskrams belastete.

Dasz überhaupt nach der neuorganisierten unterrichtsmethode der alten sprachen die schulgrammatiken einer gründlichen reform auch zu gunsten ihres umfangs und preises bedürfen, ist selbstredend, gehört aber nicht hierher. auszerdem hat der schüler nicht zu präparieren, sondern nur zu repetieren. die sogenannten Homerlexika, die noch immer im schwange sind und stellenweise wohl den namen der vielgeschmähten eselsbrücken verdienen, sind abzuschaffen und die vocabelhefte, die unglücklichen notbehelfe eines geistig trägen schülers, sind verpönt. die vocabelkenntnis wird teils durch die schon vorherschende kenntnis des attischen dialectes aus der vorhergehenden classe, teils durch die allmähliche gewöhnung der repetition, besonders durch eine stete übung in der erlernung der zusammensetzung der einzelnen wörter, der wortbildung und etymologie, gewonnen. denn keine sprache ist so reich an compositionen, wie die griechische, und hier wiederum keine so sehr, wie die sprache Homers. der lehrer wird zu diesen übungen mit groszem vorteil die etymologie der griechischen sprache von G. Curtius, die in dieser beziehung fast alles bietet, gebrauchen können. auch wenn infolge dieser methode ein schüler veranlaszt werden sollte, die bedeutung eines wortes, welches er nicht genau kennt, zu erraten, so kann das nur den vorzug haben, dasz seine erfindungsgabe gestärkt und seine combinationsgabe befestigt wird. dasz solches bestreben in flüchtigkeit umschlage und ausarte, kann durch ausreichende mittel leicht verhütet werden. ein anderer vorzug dieser behandlungsweise leuchtet ein. die wortkenntnis des schülers wird an genauigkeit und präcision gewinnen, da er die verwaschenen, vielköpfigen übersetzungen der landläufigen speciallexika sich nicht mehr einzuprägen braucht.

Der gang des unterrichts einer Homerlection wäre darnach folgendermaszen einzurichten. der schüler der ersten abteilung übersetzt ein möglichst kurzes pensum vor. die fehlenden bedeutungen hat der lehrer zu ergänzen oder aus der zusammensetzung zu entwickeln. diese wortbildung ist von dem schüler durch einen bleifederstrich, der die einzelnen teile des wortes trennt, zu markieren. dabei ist streng darauf zu halten, dasz jedes wort nur e i n e bedeutung erhalte, die vom lehrer zu bestimmen ist. bei dieser gelegen-

heit möge auch bemerkt werden, dasz nur textausgaben zuzulassen sind, eine einrichtung, die sich in neuerer zeit immer mehr bahn bricht. dann werden die verse attisch gelesen, und zwar von jedem schüler ein vers, um allen möglichst gelegenheit zur selbstthätigkeit zu geben. gleichzeitig ist auch das lesen des hexameters zu üben, welches infolge der betonung nach dem accent bei der prosalectüre gröszere schwierigkeiten bietet, als wenn, wie früher, nach der quantität gelesen wird. beides mit einander zu verbinden würde wohl, wenigstens so lange es noch an einer genaueren kenntnis der griechischen musik gebricht, kaum ausführbar, auszerdem auch zwecklos sein, da es zum verständnis des Homer nicht beitrüge. dieser process ist von der zweiten abteilung, den schülern des ersten semesters, abschnittsweise zu wiederholen. das durchgenommene pensum wird zur nächsten stunde repetiert. darin besteht die häusliche arbeit des schülers. auf diese weise wird man in einem vierteljahre, auch bei der alten einrichtung, nur zwei stunden wöchentlich Homer zu lesen, so weit die schüler fördern, dasz auch die jüngeren zum vorübersetzen zugelassen werden können. darauf wird man durch rascher fortschreitende lectüre ihnen für den langsameren gang des ersten quartals ersatz bieten. im zweiten quartal wird man denn auch bei immer seltener eintretender einübung der formalen seite, der erklärung des inhalts ein weiteres feld einräumen. dabei haben alle mitteilungen über die höhere kritik zurückzutreten, denn für den schüler genügt zu wissen, dasz die Odyssee, von der hier zunächst die rede ist, eine zusammenstellung mündlich fortgepflanzter volkslieder ist, die man unter dem gesamtnamen des Homer (ὁμοῦ) begreift, und dasz daher auch die zahlreichen wiederholungen derselben verse zu erklären sind. die erläuterung des inhalts hat sich auf die realien zu beschränken, so dasz z. b. der Homerische purpur nicht unserm entspricht, sondern einer farbennüance, die sich vom hellgelb mit blauroten zwischentönen bis zu tiefem schwarz erstreckt, je nach der verdünnung des farbstoffes. dabei wird nun eingehende kenntnis des schiffes der Odyssee von eben so groszem interesse wie nutzen sein. die trachten und landschaften werden am zweckmäszigsten durch die bekannten gemälde von Preller veranschaulicht. auch die bedeutung der einzelnen wörter ist wesentlich auf dem wege der anschauung dem schüler zu vermitteln, da Homer mehr als andere ein dichter der phantasie ist. keineswegs ist aber der selbstthätigkeit des schülers vorzugreifen, sondern mehr durch anleitung auf sozusagen mäeutischem wege, als durch rückhaltslose und überreiche auseinandersetzungen das verständnis zu fördern. jedenfalls sind alle ethischen und besonders moralischen bemerkungen zu unterdrücken, denn sie verderben dem schüler den unbefangenen, naiven genusz der anmutigen dichtung.

Auf diese weise wird man erreichen (und es ist erreicht worden), dasz der obersecundaner seine Odyssee mit lust und liebe, ohne grosze schwierigkeit, mit ausnahme natürlich seltener wörter und

einzelner wendungen, die immer noch der beihilfe des lehrers bedürfen, lesen und verstehen wird, ohne dasz er den widerwärtigen eindruck minutiöser grammatischer bemerkungen, die ihm ihrer ganzen natur nach fern liegen, mit sich schleppt. exempla cogunt.

Altona. J. F. Horn.

19.

WARUM IST ERWÜNSCHT, DASZ DER LEHRER VERHEIRATET SEI?

Die im thema aufgeworfene frage kann paradox erscheinen, wenn man in erwägung zieht, dasz es die moralische pflicht aller männlichen individuen ist, eine heirat zu schlieszen, weil andernfalls der hauptzweck der menschlichen gesellschaft, der darin besteht, sich fortzupflanzen und den erdkreis zu bevölkern, nicht erreicht würde. prüft man aber, wie dieser process in der praxis sich vollzieht, so findet man, dasz ein groszer teil der männlichen bevölkerung dieser pflicht thatsächlich nicht nachkommt. für diese erscheinung lassen sich verschiedene gründe anführen, die im wesentlichen sich auf zwei hauptursachen zurückführen lassen. die eine beruht auf einer gewissen bequemlichkeit, denn dasz nicht jeder Hans immer einmal seine Grete finden kann, ist nicht anzunehmen. man stellt sich die verschiedensten möglichkeiten vor, man fürchtet alle denkbaren ungelegenheiten, die eine folge des familienlebens und der kindererzeugung und -erziehung bilden könnten, wenn auch die pecuniäre stellung der betreffenden derart ist, dasz sie vollkommen ausreicht, auch eine grosze familie zu ernähren. der zweite grund besteht in der factischen unmöglichkeit, eine familie zu unterhalten und in der ohne zweifel lobenswerten gewissenhaftigkeit, sich und die seinigen vor unglück und elend zu bewahren. diese classe des cölibats findet man besonders in den unteren und mittleren beamten- und officierskreisen. dem beamten nemlich verbietet seine sociale stellung mit allen ihren rücksichten, sich, sei es in der wahl seiner wohnung, oder in seinem äuszeren auftreten, oder in seinem häuslichen leben, auf ein minimum zu beschränken, während der kleine handwerker sowohl infolge der lebensgewohnheit seiner vorfahren als auch seiner socialen stellung keine schwierigkeit findet, sich den notwendigen einschränkungen zu unterziehen. aus diesen gründen ist demnach ein groszer teil des beamtenstandes unverheiratet, weil die besoldung für ein standesgemäszes leben mit einschlusz einer familie nicht ausreicht und vermögende heiratspartien sich in der regel diesem stande entziehen. dagegen wird dann ja auch, wenn der staatssäckel zu einer höheren besoldung nicht ausreicht, nichts zu erinnern sein, da der beamte zur ausfüllung seiner stellung nicht

minder befähigt und befugt ist, wenn er junggeselle als wenn er verheiratet ist, und die übrigen glieder seiner familie zu seiner amtlichen thätigkeit in keiner officiellen beziehung stehen, während er für den familienkreis in dem wirtshause und sonstigen öffentlichen leben ersatz findet, denn dieses bringt ihn zu seiner officiellen stellung in keinen absoluten conflict.

Anders aber stellt sich zu dieser frage der lehrer. er sowohl als der seelsorger nehmen, dieser seiner gemeinde, jener den eltern der ihm anvertrauten jugend gegenüber, eine stellung ein, die zu einem streng moralischen lebenswandel verpflichtet und beansprucht, dasz beide ihrer gemeinde und ihren schülern mit einem guten beispiele vorangehen und die lehren, die sie ihnen in der ausübung ihrer amtlichen pflichten predigen und vorhalten, auch durch ihren eigenen lebenswandel bethätigen. nun ist es denn ja auch an und für sich kein verbrechen und würde in groszen städten wohl kaum zu der bezüglichen kunde gelangen, wenn der unverheiratete lehrer seine abende im wirtshaus zubringt, denn man kann ihm doch nicht zumuten, sich nach des tages müh und arbeit in seinen vier pfählen einzuschlieszen und jedem verkehr oder sonstigen unterhaltungen zu entsagen. in kleinen städten aber, wo das öffentliche leben noch nicht zur tagesordnung geworden ist und jeder schritt und tritt von dem lieben nächsten beobachtet und controliert wird, führt der wirtshausbesuch des lehrers leicht zu einem deficit in der öffentlichen meinung und wird in der regel in den maszgebenden familienkreisen misliebig beurteilt.

Was soll nun der arme lehrer thun? von der einen seite bellt ihn die scylla der bösen zunge an, auf der andern seite droht ihn der strudel der charybdis in dem meere der einsamkeit zu verschlingen. sucht er sich diesem dilemma durch eine heirat zu entziehen, so gähnt ihm, wenn er mit ihr kein vermögen erlangt (und wie häufig geschieht dies!), ein abgrund von sorge jeglicher art entgegen, so dasz er sich gezwungen sieht, auszer seiner amtlichen thätigkeit, die ihn doch voll und ganz in anspruch nimmt, andere beschäftigung zu suchen, um das tägliche brot für sich und die seinigen zu erwerben, wenn nicht gar krankheit und ähnliches unglück eintritt. an irgendwelche erholung, verkehr mit bekannten, ferienreisen ist nicht zu denken. andernfalls aber, wenn er nicht heiratet, ist er gezwungen, sich entweder vom geselligen verkehr abzuschlieszen oder mit der scharfen zunge der öffentlichen meinung auf dem kriegsfusze zu leben. der lehrer musz daher pecuniär so gestellt sein, dasz er heiraten kann.

Dazu kommt aber noch ein zweiter grund, der für die seelsorger nicht maszgebend ist, wohl aber für den lehrer. da nemlich seine thätigkeit eine pädagogische ist, so hat er seine studien der theoretischen und praktischen ausbildung in dieser richtung zu widmen. er hat die ansichten bedeutender pädagogen kennen zu lernen und nach ihnen sich ein selbständiges urteil zu bilden. diese kenntnisse

hat er praktisch zu verwerten und so durch übung diejenige fertigkeit zu erlangen, die ihn befähigt, seinen amtlichen beruf zu erfüllen. ist er nun unverheiratet, so vermag er allerdings durch hervorragende pädagogische fähigkeit, durch gediegene kenntnisse, durch tüchtige schulung und eifrige pflichterfüllung seinen platz bis zu einem gewissen grade in ausreichendem masze auszufüllen, aber eins wird ihm doch immer fehlen, die kenntnis des kindlichen herzens. denn da er selbst kinderlos ist, so hat er kein gefühl für das pietätsverhältnis, das zwischen eltern und kindern herscht. er wird nach bestimmten grundsätzen pflichtgetreu seine thätigkeit verwerten, es aber doch nicht vermeiden können, mit der zeit, im laufe der jahre, wenn die frische der jugend ermattet und das interesse für den beruf erkaltet, einem sterilen mechanismus zu verfallen und schlieszlich zu verknöchern. ist er aber verheiratet und seine ehe mit kindern gesegnet, so wird er einmal ein competentes urteil haben über das verhältnis der eltern zu ihren kindern und so manche ein- und ausrede derselben von einem anderen, milderen gesichtspunkt aus beurteilen, ferner wird aber auch, während er sonst objectiv und verstandesmäszig seine erziehliche thätigkeit ausübt, ein neuer factor hinzutreten, der durch keine pädagogischen künste und fertigkeiten ersetzt werden kann, das herz und die kenntnis des kindlichen herzens. manche unregelmäszigkeiten in dem betragen des kindes, die er sonst objectiv betrachtet als unart und ungehörigkeit gerügt und bestraft hat, wird er, wenn er selbst kinder hat, mit ganz anderen augen ansehen.

Dagegen könnte man einwenden, dasz einige die kindesliebe für ein hindernis einer zweckmäszigen erziehung halten, weil die liebe zum eigenen kinde oft vor der gebührenden strafe zurückschrecke. aber da kann man doch an den bekannten spruch erinnern: 'wer sein kind liebet, der züchtiget es'. sogenannte affenliebe ist hier vollständig auszuschlieszen. ein verheirateter lehrer, der kinder hat und somit kinderherzen kennt, wird zu seinen schülern eine ganz andere stellung einnehmen, als ein unverheirateter, denn er wird durch liebe und güte, durch freundliche behandlung manches erreichen, was sonst durch starren ernst, durch harte rüge und durch nachdrückliche züchtigung nicht bewirkt wird.

Soll also die erziehliche thätigkeit von dem gewünschten erfolge gekrönt sein und, was auch in der gegenwart in allen pädagogischen erörterungen besonders betont wird, durch liebe ihr ziel zu erreichen suchen, so wird man dadurch, dasz man dem lehrer die möglichkeit bietet sich zu verheiraten, diesem ziel wesentlich näher kommen. diese möglichkeit kann ihm aber nur dadurch gewährt werden, dasz ihm eine auskömmliche besoldung zu teil wird.

Altona. J. F. Horn.

20.

A. Baumeister, bilderhefte aus dem griechischen und römischen altertum für schüler. 8 hefte. I. waffen, krieg, spiele, gymnastik. II. götterbilder. III. sagenkreis des trojanischen krieges. IV. Herakles und andere mythen. V. griechische bildnisse und sitten. VI. römische bildnisse und sitten. VII u. VIII. kunstentwicklung. München 1889.

In der reproduction von bildwerken hat man in unserer zeit so erfreuliche fortschritte gemacht, dasz der gedanke sich von selber aufdrängte, die resultate der archäologie in weiterem umfange, als bisher möglich war, auch für die schule fruchtbar zu machen.

Es konnte ja nun kaum ausbleiben, dasz manche in der freude über die neuen, schönen hilfsmittel einen zu weit gehenden gebrauch derselben befürworteten.

Dagegen haben wieder andere der befürchtung ausdruck gegeben, das 'bilderbesehen' würde am ende noch gar die hauptsache in der schule werden und wichtige arbeit würde darüber verabsäumt. indessen mehren sich auf dieser seite doch die stimmen von solchen, die sich dem hohen nutzen einer maszvollen heranziehung von abbildungen nicht mehr verschlieszen.

Aber auch bei den bilderfreunden ist bereits der heilsame rückschlag eingetreten. und so kann man hoffen, dasz nunmehr die streitenden parteien sich in ruhe darüber einigen werden, in welchem umfange und unter welchen verhältnissen das vorzeigen von bildwerken förderlich ist.

Zuweilen findet man schon anzeichen, dasz der rückschlag uns sogar wieder zu weit zurückzuführen droht. zu solchen anzeichen musz ich z. b. eine äuszerung von Adolf Trendelenburg rechnen, welcher in einem feuilleton der Kölnischen zeitung vom 3. august 1890 (nr. 223) 'neues von alter kunst' folgendes ausführt:

'Auch die hilfe der alten kunst wird für unsere angeblich schwerkranken gymnasien angerufen. natürlich nicht von denen, die die alten sprachen je eher je lieber über bord werfen möchten, denn was ist diesen der Parthenon oder der Praxitelische Hermes? wohl aber von denen, die den unterricht in den alten sprachen mit ihrer hilfe beleben und sie bei der erklärung der schriftsteller oder im geschichtsunterricht verwerten möchten. so berechtigt dieser wunsch ist, so fraglich ist es, ob der zu seiner verwirklichung allgemein empfohlene weg der richtige ist, d. h. ob die jetzt zahlreich erscheinenden bilderhefte und atlanten mit ihren allen möglichen denkmälergattungen entnommenen darstellungen geeignet sind, in der hand der schüler zu einer lebendigeren anschauung des altertums beizutragen.'

Da das altertum keine illustrationen in unserem sinne kenne — so führt Trendelenburg weiter aus —, so müsse eben jedes ein-

schlagende bildwerk mit zeitaufwand erklärt werden. viele abbildungen seien zu klein, die älteren zur karikatur verzeichnet, oft verstümmelt, und schlieszlich sei viel zu viel auf einer seite vereinigt.

'Es musz eine weihestunde für die classe werden, wenn bei der lectüre oder im geschichtsunterricht die werktagsarbeit durch besprechung eines (in möglichst vollendetem abbilde vorzuführenden) kunstwerkes unterbrochen wird.'

Diese worte kann ich zunächst vollkommen unterschreiben, doch lassen sie noch eine lücke. denn die warnung Trendelenburgs bezieht sich zunächst nur auf statuen: und diese sind allerdings bisher in billigen ausgaben fast ausnahmslos ungenügend wiedergegeben. sodann auf schwer verständliche vasenbilder: damit ist aber doch der kreis dessen, was wir in der schule durch abbildungen veranschaulichen können, zu eng gezogen. ich denke, auch die ganze culturgeschichte darf und soll beleuchtet werden. das ist freilich in der bisher üblichen art und weise der vorführung kaum möglich, wenn nemlich ein oder der andere schüler solche bilderhefte oder atlanten besitzt, oder gar der lehrer ein exemplar der ganzen classe vorzeigen soll.

Was nun zunächst einzelne gröszere photographien betrifft, porträts oder besonders schöne götterbilder usw., so hat man oft nur wenige worte nötig: sie wirken durch sich selber, namentlich wenn sie dann noch einige zeit in einem zum wechseln eingerichteten rahmen im classenzimmer ausgehängt werden.

Die zahl derartiger photographien kann ja nun naturgemäsz immer nur eine beschränkte sein. aber wir haben jetzt durch die Baumeisterschen bilderhefte ein hilfsmittel gewonnen, dasz wir auch einer ganzen classe die Ficoronische cista, die Dariusvase, münzen usw. vor augen bringen und erläutern können.

Trendelenburg selbst führt als die besten und verbreitetsten (dieser bilderbücher) an: 1) A. Baumeister, bilderhefte, 2) R. Engelmann, bilderatlas zu Homer (Leipzig 1889) und zu Ovid (Leipzig 1890).

Was zunächst die Engelmannschen atlanten angeht, so urteilt darüber Paul Schönfeld wie folgt[1]:

'Engelmann gibt ... auch dem minder bemittelten gymnasiasten erschwinglich, einen bildlichen commentar zu den beiden epen, wie er speciell für schulzwecke kaum brauchbarer und gewinnbringender sein könnte.' über den bilderatlas zu Ovid wird ein ähnlich günstiges urteil gefällt. später heiszt es dann: 'den reproductionen ist im allgemeinen, selbst bei bisweilen ziemlich kleinem maszstabe grosze schärfe und stiltreue nachzurühmen.'

Diesem urteil kann ich durchaus nicht beipflichten. ich behaupte vielmehr, dasz beide atlanten allerdings für den lehrer sehr

---

[1] Nationalzeitung vom 3 sept. 1890 nr. 493.

interessant sind, aber für schüler sich sehr wenig eignen. denn wirklich schöne abbildungen bieten sie fast gar nicht. aber weil sie möglichst von allem etwas bieten wollen, so liesz sich die aufnahme von altertümlichen, verzerrten, kurz in irgend einer weise unschönen abbildungen eben nicht vermeiden. es liegt das in der natur der sache. ich mache Engelmann durchaus keinen vorwurf daraus. im gegenteil: jeder philologe, der weisz, wie mühevoll eine solche zusammenstellung ist, wird ihm groszen dank wissen und reichlichen nutzen daraus ziehen. aber schülern diese bücher in die hand zu geben, scheint mir nicht rätlich.

In jeder hinsicht sind wir nun bei den Baumeisterschen bilderheften besser gestellt, trotz ihrer mängel im einzelnen, die wir durchaus nicht leugnen wollen.

Auch hier lassen manche abbildungen zu wünschen übrig, und gerade einige der wichtigsten sind ganz mislungen. aber viele von den 'autotypien' wirken so plastisch, dasz man glauben kann, eine wirkliche photographie vor sich zu haben! selbst der gesichtsausdruck bei statuen und porträts, der doch bei der herkömmlichen art der wiedergabe in der regel misriet, ist vielfach wohl gelungen. auch wenn man sie mit den originalen und originalphotographien vergleichen kann, wird man eine ganze reihe von diesen reproductionen mit wohlgefallen betrachten.

In welcher weise sind sie nun in der schule verwendbar? um der ganzen classe ein götterbild zu zeigen und durch einige erklärende worte den schülern nahe zu bringen, dazu sind sie freilich nicht grosz genug. aber das ist mit den allermeisten photographien ja auch nicht möglich, das kann man eigentlich nur durch gipsabgüsse erreichen. um diesem mangel abzuhelfen, sind an unserer anstalt von jedem heft je zehn exemplare angeschafft, wodurch bis zu 30 schüler versorgt sind, indem der mittlere in jeder gruppe das heft vor sich hat und die beiden anderen mit hineinschauen. auf diese weise sind die bilderhefte von vielen collegen mit dem besten nutzen verwendet worden.

Für eine solche gemeinsame betrachtung und besprechung von bildwerken wäre nun allerdings ein groszer teil der abbildungen überflüssig, weil zur behandlung in der classe nach den oben von uns aufgestellten principien nicht geeignet. aber die hefte sollen auch noch einem weiteren zwecke dienen. ich denke, wenn schon öfter in der classe solche abbildungen behandelt sind, und dann besonders eifrige schüler sie sich anschaffen, dann haben diese so viel interesse an der sache, dasz sie auch gern vor- und nachclassische werke sehen dürfen, ohne zurückgeschreckt zu werden. wenn sie dann durch gute photographien oder gar durch einige gipsabgüsse, deren wir mehrere von dankbaren eltern zum geschenk erhalten haben, mit der blüte der griechischen kunst bekannt geworden sind, dann können solche schüler ohne nachteil auch in die historische betrachtungsweise eingeführt werden.

Die übrigen schüler, bei denen sich der kunstsinn weniger regt, werden ohnehin sich mit dem begnügen, was in der classe geboten wird, und einen archäologischen unterricht für sämtliche schüler zu befürworten, liegt mir durchaus fern. für die fragen einzelner besonders interessierter schüler, die natürlich in den bilderheften vieles nicht verstehen, wird ja jeder lehrer ein offenes ohr haben.

Die ideale forderung, dasz auf jeder seite nur eine abbildung sei, damit das auge des schülers nicht abschweifen könne, liesz sich auch in diesen heften meist nicht erfüllen. ich musz aber gestehen, dasz dies bedenken, das ich ursprünglich gegen solche zusammenstellung verschiedener dinge auf einem blatte auch gehegt, in der praxis im wesentlichen hinfällig geworden ist. häufig habe ich mit drei worten hingewiesen: 'auf unserer seite findet sich noch das und das, davon ein andermal. nun aber wollen wir nr. X genauer betrachten.' dann war die neugier befriedigt und ich habe mich eigentlich nie über erneutes abschweifen zu beklagen. ist einiges von mir erklärt, dann wird immer wieder durch eine frage festgestellt, ob alle bei der sache sind, ohne dasz die schüler von der nebenher geführten controle ihrer aufmerksamkeit etwas ahnen.

Vor dem umblättern pflege ich in einer neuen classe im anfang des semesters einmal zu warnen und anzukündigen, dasz ich bei jedem versuche dies verbot zu übertreten, die hefte wieder einsammeln lassen würde. ich habe die drohung noch niemals ausführen müssen.

Ich gehe nun über zu einer genaueren skizzierung des inhaltes von heft I und schliesze daran einige besonders wichtige stücke aus den anderen sieben heften.

Als vortrefflich zu verwenden bei der lectüre des bellum gallicum nenne ich[2]:

Heft I s. 8 wurfspeer mit der schleife.

19 schiffe (für die Veneterkämpfe) dazu III 115, VI 209 und 212 (die proren auf dem aes grave), VI 234 die Pomp. naumachie, VII 274 nr. 779, VIII 277 nr. 791 usw., um prora, rostra, puppis usw. zu veranschaulichen.

21 tragen des gepäcks.

22 pilen; dann die legionssteine. unter diesen vermisse ich den so sehr instructiven in Wiesbaden gefundenen legionar C. Valerius Berta (nr. 2264 der Baumeisterschen 'denkmäler'), zumal auf ihm doch die reconstruction der ausrüstung des gemeinen legionssoldaten in erster linie ruht.

26 der Caeliusstein ist vortrefflich, auch die inschrift, nur das vielbesprochene O im beginn der zweiten zeile ist in wirklichkeit nicht ganz mehr erhalten, wenn es überhaupt ein O war. dazu ist dann heranzuziehen die münze VI 208 mit der corona civica.

30 das vorzügliche schilddach, testudo, von der Trajanssäule.

28 die Germanen mit hosen usw.

---

[2] ich citiere nicht nach der nummer, sondern nach der seitenzahl.

Für römische geschichte nenne ich noch die porträts von Caesar (Neapel) s. 21, dazu den Berliner kopf VI 200, der nun doch vielleicht als modern anzusehen ist. auf derselben seite ist auch der echte Pompeius zu finden, dessen identität ja noch auf ganz anderen grundlagen beruht, als sie Helbig (römische mitteil. I 1, 37) angeben durfte.

Für griechische geschichte erwähne ich:

1 das löwenthor von Mycen, das in wirklichkeit allerdings viel imponierender sich ausnimmt, auch natürlich nicht windschief steht.

4 die merkwürdige mauergallerie von Tiryns, zu welcher sogar in Karthago analogien gefunden sind. warum fehlt aber das herliche Dörpfeldsche blatt tafel 75 der denkmäler? für Homer ist doch dies anaktenhaus geradezu unentbehrlich!

11 die peltasten zur anabasis.

13 Alexanders des groszen wichtigste bildnisse, dazu V 168 das britische und das Pariser.

15 eine allerdings nicht farbige aber sehr gute wiedergabe der Alexanderschlacht bei Issus. diese etwa aus Jägers weltgeschichte in einem exemplar einer ganzen classe vorzuzeigen, hat doch nur wenig wert. anders ist es, wenn man das ganze mosaik erst in behaglicher betrachtung mit den schülern nach den bilderheften studiert hat, und dann die farbige reproduction zeigt. als ergänzung ist dann noch die in gröszerem maszstabe gegebene Dariusgruppe VIII 316 zu verwerten, in welcher die einzelnen steinchen sogar abgeteilt sind.

Zu den schwächeren stücken (auch wenn ich in rechnung ziehe, dasz einiges selbst durch photographie sich nicht zwingen läszt) musz ich leider die beiden schönen Galliergruppen 16 17 rechnen, und um gleich die empfindlichsten anderen mängel hervorzuheben, auch die Aphrodite von Melos VII 269 und den Apoll von Belvedere II 43. von letzterem ist der kopf in gröszerem maszstab VIII 289 allerdings gut. die inschrift des Scipionensarkophags VI 197 bedarf auf jeder zeile der correctur.

Die indices hätten nach meiner ansicht für die 'denkmäler des class. altertums', wie für die 'bilderhefte' eingehender sein müssen. auch sind mancherlei druckversehen bei den unterschriften vorgekommen, die sich zwar meist leicht verbessern lassen, doch aber hätte z. b. die Titusmünze I 27 nicht als eine des Vespasian angegeben werden dürfen.

Aus den übrigen heften möchte ich nur noch folgendes hervorheben.

Aus heft II eine ganze reihe der trefflichsten götterbilder, die ich zum teil sogar schon in sexta beim erzählen der griechischen sagen verwendet habe. mich dünkt, wenn man den knaben auf dieser stufe auch nur im allgemeinen mit den charakteristischen formen und attributen der götter bekannt macht, ist bereits viel gewonnen. erstaunliche unbekanntschaft mit den wichtigsten gottheiten trifft man ja oft noch in tertia und secunda, obwohl sie in

den schriftstellern den schülern schon auf schritt und tritt begegnen. wird ihnen aber bereits früh ein bildnis dargeboten, so können sich um dasselbe, wie um einen festen mittelpunkt, die vorkommenden erzählungen gruppieren. und die kleinen, denen eigentliches kunstverständnis noch so ferne liegt, freuen sich, wenn sie den Hermes am caduceus erkennen und Athena an der aegis.

II 61 ein farbiges vasenbild, abschied der Proserpina, wie I 34 ebenfalls farbig ein gladiatorenbild aus der Nennigvilla.

III 81 der Achilleskopf, dessen übergrosze augen zu vergleichen sind mit den Gräfschen bildern von El Fajum.

III 113 das herliche unterweltsgemälde vom Esquilin. ein einziger blick darauf genügt, um die immer noch wieder auch bei gebildeten leuten auftretende meinung zu widerlegen, dasz die alten keine perspective gekannt, namentlich nicht bei den landschaften.

Heft IV tritt zurück. in diesen wären, wie im vorigen, eine reihe von vasenbildern wohl besser weggeblieben. für schüler sind sie nichts nütze. aber ganz zu entbehren ist das heft doch nicht, denn wer wollte 125 die vaticanische Ariadne missen, oder 137 die Ficoronische cista, deren umlaufendes bild 138 ganz vortrefflich wiedergegeben ist; 139 die Medusen usw.

Heft V ist wieder eins der besten.

157 ein wunderhübsch ausgeführter plan der Akropolis, soweit er nach dem damaligen stande der ausgrabungen sich herstellen liesz.

158 die Dariusvase, 162 Sophocles und andere gute porträts, 167 der auszerordentlich ergreifende kopf des geistvollen denkers, sei er nun Aristoteles oder nicht, nr. 426; die ganze statue nr. 424 ist nicht besonders geraten.

175 die münze, welche Themistocles als persischer satrap hat schlagen lassen, die bisher kaum zu beschaffen war.

185 der denar der Italiker, der stier hat die wölfin niedergeworfen.

Dazu namentlich reiche ausbeute für culturgeschichte.

Heft. VI 198 plan von Rom.

209 u. 210 aes grave. Cauer sagt in seinem aufsatz 'unsere erziehung durch Griechen und Römer' mit vollem recht, der ursprung Roms als handelsemporium werde den schülern sofort klar, wenn man ihnen die proren auf den ältesten kupfermünzen zeige.

Ja, wo ist denn aber dies aes grave sonst leicht zugänglich, als hier in den bilderheften?

210, 211 eine vorzügliche forumsansicht nach der Alinarischen photographie.

225 das paradebett, aus dem sich die aufbahrung im mittelalter und die marmorgrabmäler der päpste und weltlichen groszen entwickelt haben.

Heft VII und VIII sind besonders reich an schönen statuen. dazu 238 die Mycenischen goldbleche mit dem schmetterling und dem polypen.

250 ff. Parthenon, dazu VIII 292.

260 ff. Olympia.

Heft VIII 277 Pergamon mit den beiden prächtigen blättern, 278 f. Zeusgruppe, 282 f. Athenagruppe. beide wirken gewaltig, sobald man sie etwa armweit vom auge entfernt. 305 Pantheon, 306 Colosseum, 312 pompejan. haus.

Doch wir müssen abbrechen. überhaupt können wir ja nur den lesern die reichhaltigkeit und im wesentlichen zweckmäszige auswahl des gebotenen darthun, und sie dann auffordern, sich selber davon zu überzeugen, dasz die Baumeisterschen bilderhefte einen groszen fortschritt in der litteratur der reproductionen bilden. denn trotz aller gemachten ausstellungen bleibt des interessanten, guten, ja wirklich schönen so viel, dasz wir dem herausgeber unseren besten dank abstatten müssen.

Die begleitschrift Baumeisters: gymnasialreform und anschauung im classischen unterricht. zur einführung der bilderhefte usw. München 1889, ist der niederschlag reichster lehrerfahrung und reifsten nachdenkens. sie enthält soviel anregendes, dasz wir verzichten müssen näher auf ihren inhalt einzugehen, sie würde einen eigenen aufsatz erfordern.

Elberfeld. Hermann Rassow.

21.

Herder und das gymnasium. ein stück aus dem kampfe der realistischen und humanistischen bildung am ende des vorigen jahrhunderts. von dr. J. Boehme. Hamburg 1890. bei Herold.

Jean Paul sagt von Herder: 'sein edler geist wurde von entgegengesetzten parteien verkannt, doch nicht ganz ohne schuld; denn er hatte den fehler, dasz er kein stern erster oder sonstiger grösze war, sondern ein fascikel von sternen, aus welchem sich dann jeder ein beliebiges sternbild buchstabiert, menschen mit vielseitigen kräften werden stets, die mit eigenartigen selten verkannt.'

Die bekanntesten darstellungen der pädagogischen bestrebungen Herders sind zureichende zeugnisse für die wahrheit dieses satzes. zu ihnen darf das vortreffliche werk von Haym: 'Herder nach seinem leben und seinen werken' nicht gerechnet werden, wohl aber die häufiger gelesenen bearbeitungen Raumers (geschichte der pädagogik) und der Schmidschen encyklopädie, der vertreterin der herschenden gymnasialpädagogik. so ist nach meiner meinung Heiland in der encyklopädie allzu sehr bemüht, Herders plan einer livländischen schule herabzusetzen als einen gelegentlichen jugendlichen einfall, 'geboren aus sturm und drang'. er spricht von 'eitel realien', von 'auffallender bevorzugung der französischen sprache'. Herder habe, als er zu reiferer einsicht gekommen, es nicht bereut,

dasz dieses ideal nicht verwirklicht worden sei. — Diese letztere behauptung ist um so auffallender als doch Herder selbst sonst reichliche gelegenheit zu einer der wirklichkeit entsprechenden auslegung bietet. schon allein die thatsache, dasz er 20 jahre später auf grund vielseitiger erfahrung den lehrplan des Weimarer gymnasiums in der art gestaltete, dasz die untern classen eine realschule für nützliche bürger, die obern ein gymnasium für studierende wurden, hätte für die sachgemäsze auslegung einen fingerzeig geben können. aber diese thatsache, welche mir als eine bestätigung des livländer schulplans erscheint, erwähnt Heiland nirgends. — Anderseits scheint mir das Herdersche reisejournal von Raumer eine durchaus nicht vorurteilsfreie beurteilung erfahren zu haben. zwar ist er weit entfernt, dasselbe zu unterschätzen, wie Heiland, im gegenteil, er will nachdrücklich darauf hinweisen und sagt zum schlusz: er habe davon nur so viel geben wollen als nötig, um die pädagogen unsrer zeit zu reizen, 'welche bei überschätzung der gegenwart tiefsinnige, gesunde, zeugungskräftige gedanken früherer groszer geister leicht hintansetzen'. aber da Raumer es nachdrücklich ablehnt, objectiv sein zu wollen, so ist man zu der frage berechtigt, ob das, was er über Herders stellung zur französischen sprache und litteratur gibt, ausreicht zu einer erschöpfenden beurteilung. (ich werde an andrer stelle aus Herder selbst den nachweis zu führen versuchen, dasz Raumers anführungen einseitiger natur sind und dasz Heiland und Baur in der encyklopädie den eigentlichen kern der reformatorischen thätigkeit Herders nicht gewürdigt haben.)

Dies sei nur gesagt, um zu zeigen, dasz jener ausspruch Jean Pauls durchaus begründet ist und dasz die auszerordentliche vielseitigkeit des pädagogen Herder noch lange nicht hinreichend gewürdigt worden ist. daher ist Boehmes schrift mit dank zu begrüszen nach allen über Herder erschienenen einzelschriften.

Die vereinigung der beiden gegensätze des humanismus und des realismus ist der grundzug der pädagogischen lebensarbeit Herders. sehr richtig bemerkt Boehme in seiner vorrede, die geschichte der dahin zielenden versuche Herders enthalte gar manche beherzigenswerte mahnung und warnung. diese den schulmännern, den verfechtern der verschiedenen schularten nahe zu legen, sei seine absicht. zugleich hoffe er die zeitraubende lectüre von Herders pädagogischen schriften mit ihren häufigen wiederholungen zu ersparen, einen einblick zu geben in Herders bildungsgang und die schulverhältnisse damaliger zeit. — Diese seine aufgabe hat der verf. nach inhalt und form in trefflicher weise gelöst, seine schrift zeugt von gründlichem fleisze, gesundem urteil und ist ohne zweifel ein wertvoller beitrag zur Herderlitteratur.

Sehr zu billigen ist, dasz der verf. den livländischen schulplan ausführlich und eingehend behandelt, weil in ihm die keime zu der spätern fruchtbaren thätigkeit Herders zu erkennen sind. mit recht nimmt verf. den besuch der von Herder geplanten schule als neun-

jährig an, und zwar so, dasz der besuch der untern classen drei jahre dauerte, worauf die unterste (deutsche) sprachenclasse mit einem jahr, die übrigen sprachenclassen mit je zwei jahren folgten. zur muttersprache tritt in der vierten classe, unsrer heutigen quinta, das französische hinzu, während in der dritten, der heutigen tertia, das latein beginnt. das griechische beginnt in der unsrer secunda entsprechenden classe.

Haym hat meines wissens zuerst Herder als freund der realschulen gekennzeichnet. in übereinstimmung mit ihm faszt verf. seine betrachtung des livländischen schulplans passend in folgende bemerkung zusammen: 'Herder würde aus der Rigaer domschule eine realschule gemacht haben, die von tertia an die möglichkeit lateinischen und griechischen unterrichts bietet.' wiederholt äuszerte er schon damals: 'gründet realschulen, denn an brauchbaren männern ist uns gelegen.' — 'Keine schule ist gut, wo man nicht dem latein entweichen kann.' — In den fragmenten über die neuere deutsche litteratur schrieb er damals: 'die neuere litteratur hat durchaus eine lateinische gestalt. da wir alles durch die hände der Römer bekommen, so haben sie uns alles geraubt, was wir hatten. die wiederhersteller der wissenschaften haben allem eine römische form gegeben, und unter der herschaft der lateinischen sprache hat die unsrige sehr ihre alte stütze verloren.' mit gutem bedacht hat verf. gerade an dieser stelle zur beachtung für uns philologen hervorgehoben, dasz der freund der realschule und reformer Herder sich bereits J. M. Gesner, den ehemaligen rector der Leipziger Thomasschule, zum führer in schulfragen erwählt hatte. auch scheint es mir nicht überflüssig, mit dem verf. zu erwähnen, dasz der Göttinger Heyne nach Herders tode in der einleitung zu den von ihm herausgegebenen fragmenten schrieb: 'wäre nicht unsere neuere litteratur ein meer, wo eine welle die andere treibt und ihre spur vertilgt, um wieder selbst zu verschwinden, so hätte z. b. vieles, was Herder über das leben der classiker, insonderheit über das studium der Griechen sagt, nicht so in vergessenheit kommen können, dasz es jetzt als neu gesagt erscheinen musz.'

Der schwerpunkt der schrift liegt in dem abschnitt: Herder und das Weimarische gymnasium. da Herder über seine reform dieses gymnasiums nichts veröffentlicht, ja selbst den entwurf eines lehrplans herauszugeben verschmäht hat, so sind hier seine schulreden als hauptquelle anzusehen, die denn auch verf. fleiszig benutzt hat. als beherzigenswerte mahnung und warnung im sinne seiner vorrede dürfte die zutreffende bemerkung zu gelten haben, dasz Herder nur das notwendigste, wahrhafte, wissenswerteste im strengsten umrisz in die schule aufnehmen wollte, dasz er einerseits denjenigen entgegentrat, welche bei jeder aufgabe nach dem directen nutzen im spätern leben fragten, anderseits aber auch nicht alle schüler nach einem allgemein gedachten menschheitsideale formen wollte.

Was wir von Herders reform des Weimarer gymnasiums bestimmt aus den aufzeichnungen seiner gattin wissen, ist die gestaltung der untern classen zu einer realschule, so dasz das gymnasium in der unserer tertia entsprechenden classe begann. meine ansicht, dasz Herder auch in Weimar das französische dem latein habe vorangehen lassen, finde ich durch Boehmes ausführungen bestätigt — trotz der encyklopädie. dies musz hervorgehoben werden gegenüber dem versuche Heilands, den Weimaraner Herder in gegensatz zu bringen zu dem Rigaer Herder. Boehme hat richtig erkannt (s. 47), dasz Herders ungünstige urteile über das französische im 111. humanitätsbriefe auf seinen patriotischen grimm zurückzuführen sind (was übrigens auch Raumer thut), dasz er nicht das französische als solches bekämpft, sondern die in Deutschland herschende gallikomanie. diese auffassung wird durch andere stellen der humanitätsbriefe bestätigt, ich führe dafür namentlich den 52n an. — Unverständlich ist mir freilich, wie Boehme an dieser stelle behaupten konnte, der zauber des französischen sei für Herder verloren gegangen. thatsache ist, dasz er an seiner wertschätzung des französischen festhielt, wie er denn seine söhne in die französische Schweiz schickte, damit sie dort zum schönen gebrauch dieser sprache gelangten. er empfiehlt ihnen dabei fleisziges lesen der französischen schriftsteller und verlangt auszüge in französischer sprache.

Aber freilich dies hinderte ihn nicht auf dem eigentlichen gymnasium dem lateinischen unterricht einen groszen und tief gehenden einflusz beizumessen. gerade der rechtzeitige spätere beginn des lateinischen schien ihm für den guten erfolg zu bürgen, er meinte, durch einen ausgibigen unterricht im deutschen und im französischen müsten die schüler für das lateinische 'zubereitet' werden. in tertia liesz er am Weimarer gymnasium das latein beginnen mit C. Nepos, in secunda wurde im jahre 1788 noch Caesar gelesen, für den Herder wegen gröszerer verständlichkeit des inhalts Justinus und Curtius vorschlug. In der obersten classe las man 1781: Ciceronis officia, einige seiner besten reden, Vergil und Horaz. von deutsch-lateinischen übersetzungen, wie sie heute bei uns brauch sind, ist bei Herder nirgends die rede, obwohl er einen echt lateinischen stil zu schätzen wuste.

Über den griechischen unterricht in Weimar konnte Boehme infolge mangelnder zeugnisse nur die eine thatsache bringen, dasz 1781 in der obersten classe u. a. 'ein schönes stück aus Aristoteles rhetorik und Lucians lob des Demosthenes' gelesen wurde. wohl mit recht nimmt er an, dasz Herder diesen unterricht in methode und ausdehnung ganz nach den vorschriften Gesners behandelt habe.

Sehr treffend bemerkt verf. s. 53: 'stellt man kurz zusammen, welche wunderkräfte der Weimarer ephorus dem studium des altertums zuschreibt, hält man daneben seine verschiedenen versuche,

den begriff der humanität zu definieren, so kann man nicht leugnen, dasz Herder zu voll von dem, was er sagen will, zuweilen übertreibt und idealisiert, zuweilen begriffliche klarheit vermissen läszt. für unseren zweck würde uns ein in wirklichkeit eingehaltener stundenplan lieber sein als diese allgemeinen, für ganz Deutschland freilich auszerordentlich fruchtbaren gedanken über die humanität der alten'. die bei Herder häufig wiederkehrenden schillernden und schwer zu fassenden bestimmungen des begriffs 'humanität' haben veranlassung gegeben, seine pädagogische wirksamkeit in einseitig philologischer weise aufzufassen. — Nüchterner als diese philologisch pädagogischen übertreibungen, aber der wirklichkeit entsprechend, ist die bemerkung Boehmes, dasz der apostel der humanität den realien die gröste bedeutung beilegte, was sich ergibt aus den acten des Weimarer gymnasiums, aus den rechnungen und listen von angeschafften büchern, landkarten, naturgeschichtlichen abbildungen, geometrischen und physikalischen modellen und apparaten. auch die pflege des zeichnens und einer guten handschrift lag ihm sehr am herzen.

Schlieszlich faszt Boehme diejenigen punkte in Herders reformen und plänen zusammen, die auch bei der erörterung der schulfragen unserer zeit von gewicht sein können. als die wichtigsten führe ich folgende an:

Das gymnasium bereitet vor auf das leben, und zwar suchen die untern classen den ansprüchen des einfachen bürgerlichen lebens zu genügen, während die obern classen eine vorbereitungsschule bilden für alle, die den höhern berufsarten sich widmen wollen. in den untern classen befestigt sich der schüler im mündlichen und schriftlichen gebrauch der muttersprache, lernt französisch durch sprachübungen ohne gründlichere grammatische kenntnisse. die obern classen, das eigentliche gymnasium, entnehmen die grundlage ihrer bildung den schriften und der cultur des altertums, doch bleibt vollkommene beherschung der deutschen sprache im mündlichen und schriftlichen gebrauch für alle das vornehmste ziel. bei dem lesen der alten steht die erkenntnis des sachlichen inhalts über der wortwissenschaft, sprachgefühl über grammatischem einzelwissen. gute übersetzungen vermitteln die eingehende litterarische würdigung der originale. — Die schule ist nicht nur eine lehr-, sondern auch eine erziehungsanstalt, erziehliche gesichtspunkte beherschen die auswahl und behandlung des lehrstoffes. nicht die masse des gebotenen, sondern die verarbeitung desselben durch das selbständige denken macht den gebildeten. die individualität des schülers musz berücksichtigt werden, das pensenunwesen darf nicht die arbeit aus neigung unterdrücken. einem tüchtigen lehrer ist es gestattet, zuweilen von der allgemeinen norm abzuweichen.

Wer sich nur einigermaszen mit Herder beschäftigt hat, musz Boehmes behauptung zustimmen, dasz vieles von dem, was männer wie Köchly, Wiese, Bonitz u. a. vorschlugen, schon von ihm ver-

sucht oder wenigstens in erwägung gezogen worden sei. er meint nicht mit unrecht, dasz der verfasser der 'viel angegriffenen, ja geschmähten und doch in vielen beziehungen so anregenden und beherzigenswerten' (so nennt Laas Paulsens werk in seinem litterarischen nachlasz, veröffentlicht von Kerry, s. 64) geschichte des gelehrten unterrichts eine überraschend grosze übereinstimmung mit Herderschen ansichten biete.

Die schluszworte lauten: 'während heutzutage es noch leute gibt, die nur eine einzige bildung als die allein seligmachende hinstellen möchten, um in chinesischer weise die menschen nach den durch examina erwiesenen bildungsstufen rubricieren zu können, würde Herder heute wahrscheinlich eine zeit herbeiwünschen, in welcher, wie auch Cauer, der verfechter des streng humanistischen gymnasiums will, gymnasien, realgymnasien und vielleicht auch oberrealschulen gleichberechtigte anstalten sind; wenigstens kann es nach Herder dem deutschen volke nur zum vorteil gereichen, wenn der plan der höhern schule als solcher nicht ein für alle mal fest normiert ist, sondern wenn entsprechend den neigungen und gaben des directors und hervorragender lehrer, je nach localen und zeitlichen bedürfnissen, die eine anstalt mehr nach der humanistischen, die andere mehr nach der realistischen seite sich entwickeln und durch tradition die gewonnene stellung sich nach möglichkeit erhalten könnte.'

Ich möchte lieber sagen: Herder würde, wenn er heute lebte, mit verwerfung der unglücklichen und unhaltbaren bezeichnung 'humanistische' und 'realistische' bildung das wesen der höhern bildung nicht erblicken in der fähigkeit, die menschlichen dinge nachzuerleben an sich, vielmehr in der fähigkeit, an der weiterbildung dieser dinge sich lebendig schaffend zu beteiligen.

Schönebeck a. E. Völcker.

22.

Das wirtschaftliche leben. Vergangenheit und gegenwart. Dargestellt für schule und haus. Von dr. Ed. Moormeister. Freiburg im Breisgau, Herdersche verlagshandlung, 180 s.

Nachdem seit der neugründung des deutschen reichs das deutsche volk seine machtvolle stellung unter den staaten Europas wieder eingenommen hat, ist ein ungeahnter, auszerordentlicher aufschwung in dem gesamten wirtschaftlichen leben erfolgt und naturgemäsz hat sich das bedürfnis nach kenntnis der gesetze gesteigert, nach denen die wirtschaftlichen verhältnisse sich regeln. wenn man den begriff der erziehung dahin fassen darf, dasz sie eine geistige angleichung der heranwachsenden jugend an den bildungsstandpunkt des erwachsenen

geschlechts sein soll, so hat die schule die verpflichtung, ihre zöglinge zu brauchbaren mitgliedern der menschlichen und bürgerlichen gesellschaft zu erziehen. daraus ergibt sich, dasz das sociale leben gewisse anforderungen an den lehrstoff der schule stellt. insofern die beziehungen der menschen zu einander der ethik angehören, werden sie in dem religionsunterricht berücksichtigt, dagegen die betrachtung des gesellschaftlichen gewinnlebens in arbeit, besitz und der aus beiden sich ergebenden gesittung fällt nicht in den rahmen der ethik, sie wird also auch nicht dem religionsunterricht zu überlassen sein, falls sie überhaupt der schule zufallen soll.

Die frage der notwendigkeit eines volkswirtschaftlichen unterrichts ist von unsern schulmännern sehr verschieden beantwortet worden. bezeichnend ist, dasz auch die neueste auflage von Schmids encyklopädie diesen gegenstand nirgends behandelt, noch mehr bezeichnend ist, dasz geh. oberregierungsrat Schrader, der herausgeber dieser auflage, es für eine 'abgeschmacktheit' erklärt, eine wie immer beschränkte wirtschaftslehre zum gegenstand des jugendunterrichts machen zu wollen.

Dagegen hat der verein der realschulmänner wiederholt mit dieser frage sich beschäftigt, ebenso der verein für socialpolitik, in dessen verhandlungen des jahres 1884 es u. a. heiszt: 'die jungen leute, welche eine höhere schule besucht haben, sind durch ihre schulbildung den güter erzeugenden erwerbsarten fast völlig entfremdet worden. . . . wenn ein schüler sich eine reihe von jahren hindurch in einer sphäre bewegt hat, in der die wirtschaftlichen fächer eigentlich als mehr untergeordnete kreise menschlicher thätigkeit betrachtet werden, so ist es nicht zu verwundern, wenn er es fast unter seiner würde hält, zu untersuchen, auf welche weise der banause, der gemeine mann sein dasein fristet, welche stellung dem handwerker, dem fabrikarbeiter in dem organismus der menschlichen gesellschaft angewiesen ist. das ganze getriebe des wirtschaftlichen lebens liegt ihm so fern, dasz nicht einmal ein bedürfnis wachgerufen wird, sich nach den gesetzen umzuschauen, welche die erzeugung, die verteilung und den verbrauch der durch menschliche arbeit hervorgebrachten güter ordnen und regeln'.

Selbstverständlich behaupten unsere gymnasiarchen, dasz durch solche beschäftigung der sinn der jugend zum materiellen hinabgezogen, dem geistigen entfremdet werde, während doch die schule die dringendste verpflichtung habe, dem herschenden zug zum materiellen entgegenzuarbeiten. dagegen ist zu erwidern, dasz ein gesunder realismus die grundlage eines jeden fruchtbaren idealismus sein musz, dasz das materielle wohlbefinden der einzelnen wie des ganzen volkes für die entwickelung der bildung und gesittung von gröster bedeutung ist. unsere jugend musz erzogen werden zu jener sittlichen und christlichen anschauung, welche das materielle dem geistigen unterordnet, aber doch es als eine wichtige vorbedingung menschlichens wirkens anerkennt. sie kann sehr wohl zu der ein-

sicht hingeführt werden, dasz auch in dem wirtschaftlichen organismus der geist gottes wirkt, der den menschengeist unaufhörlich zu kühnen fortschritten treibt, ihn immer neue mittel und kräfte zur hebung des gesamtwohls finden läszt. — unsere gymnasiale erziehung ist wesentlich schuld daran, dasz diese kenntnis noch nicht allgemeingut unseres volkes geworden ist, denn sie hat die gerade entgegengesetzten grundsätze herausgebildet und zum inhalt unseres geistigen lebens gemacht. in keinem culturlande ist die kluft, welche die 'gebildeten' vom 'volke' trennt, so tief als in Deutschland, nirgends sonst ist die scheidung, welche die 'bildung' bewirkt, so nahe verwandt mit den schranken, welche durch geburt, vorrechte oder reichtum gezogen werden. — in meiner schrift: 'die schule und die sociale frage', Schönebeck 1891, habe ich zu zeigen versucht, wie unser schulsystem zur vertiefung dieser kluft beigetragen hat und wie unser schulwesen in allen seinen formen als höhere schule, volksschule, fortbildungs- und fachschule zur überbrückung derselben mithelfen könnte.

Auch oberschulrat Wendt gibt zu, dasz man in Deutschland jahrhunderte lang mit einer allzu entlegenen gelehrsamkeit sich begnügt und über der pflege der ausschlieszlich ideellen güter die wirklichkeit hintangesetzt habe.

Von den deutschen lehrern höherer schulen hat der Schlettstadter gymnasialdirector Moormeister sich am eingehendsten mit der vorliegenden frage beschäftigt. auszer verschiedenen aufsätzen in der katholischen zeitschrift für erziehung und unterricht hat er zum jahresbericht seines gymnasiums 1888—89 die beilage veröffentlicht: 'über volkswirtschaftliche belehrungen im unterricht der höheren schulen'. seine dort entwickelten gründe für solche belehrungen lassen sich auf folgende drei punkte zurückführen: 1) die bekanntschaft mit den wichtigsten gesetzen des lebens der gesellschaft, deren mitglieder wir selbst sind, gehört ebenso zur allgemeinbildung wie die kenntnis der gesetze, welche den vorgängen in der physischen welt zu grunde liegen. 2) die kluft, welche infolge der einrichtung der höheren schulen die gelehrten berufsarten von den ständen der gewerbtreibenden, handwerker und arbeiter trennt, musz so viel als möglich beseitigt werden. 3) die verbreitung gesunder volkswirtschaftlicher anschauungen in allen lebenskreisen ist eine wirksame waffe in dem kampfe mit den gesellschaftlichen bestrebungen unsrer zeit. — diese arbeit Moormeisters empfehle ich hiermit der beachtung der herren collegen. sie beruht auf gründlicher sachkenntnis, eingehendem studium der volkswirtschaftlichen litteratur und maszvoller abwägung des in der schule erreichbaren. namentlich die lehrer der geschichte, der geographie und des deutschen können daraus vielseitige fruchtbare anregung entnehmen und sich über die möglichkeit und ersprieszlichkeit volkswirtschaftlicher belehrung für ihren unterricht klarheit verschaffen.

In seiner schrift: 'die arbeiterfrage, ein sociales programm',

weist Öchelhäuser die zumutung eines theoretischen lehrgangs der nationalökonomie und socialpolitik für die schule zurück, wohl aber fordert er eine verbesserung der lesebücher nach dieser richtung. dahin gehören erzählungen von groszen männern, die aus dem arbeiterstande hervorgiengen, die schicksale und lehren Franklins und anderer groszen helden der arbeit, gemeinfaszliche darstellungen, wie die werte entstehen, wie arbeit die alleinige quelle des reichtums ist, notwendigkeit des zusammenwirkens der drei verschiedenen classen und verteidigung der bestehenden gesellschaftsform, mitteilungen über die bedeutung des handels, würdigung der arbeit — diese und verwandte gegenstände sollen schon in den lesebüchern der untersten classe behandelt werden. — im anschlusz an Öchelhäuser fordert auch Moormeister in seiner erwähnten schrift, dasz die verfasser unsrer lesebücher hineingreifen ins volle menschenleben statt ins weite zu schweifen und die jugend zu unterhalten von entlegenen ländern und vorgängen, von der afrikanischen wüste nebst löwenjagd, von dem eismeer und anderen dingen, welche die schüler niemals aus eigner anschauung kennen lernen werden. mit recht führt er als einen bemerkenswerten schritt zur besserung an Wendts 'deutsches lesebuch für die beiden ersten classen der gymnasien und realschulen'.

Doch wenden wir uns zu der hier zu besprechenden letzten schrift Moormeisters. sie soll den schwierigkeiten begegnen, mit welchen die nach belehrung auf dem wirtschaftlichen gebiet suchende jugend zu kämpfen hat — schwierigkeiten, die teils in der starken abweichung der hier in betracht kommenden gegenstände von dem bisherigen interessenkreise begründet liegen, teils in der vielfach zu abstract gehaltenen behandlung derselben in den meisten leitfäden und lehrbüchern.

In dem ersten teile, welcher die geschichtliche entwickelung der wirtschaftlichen thätigkeit behandelt, werden folgende gegenstände erörtert: die wirtschaftsstufen, die morgenländischen völker, die Griechen, die Römer, die sklaverei, die christlich-germanische welt, die neuzeit, das jahrhundert der erfindungen, die landwirtschaft, die industrie, der handel, der weltverkehr. der zweite teil beschäftigt sich mit den elementen der wirtschaftslehre. es sind darin behandelt: die stellung und aufgabe der wirtschaftslehre, die güterwelt, die wirtschaftliche thätigkeit, die arbeit, die arbeitsteilung und die arbeitsvereinigung, das capital, der güterumlauf, das geldwesen, das einkommen, die wirtschaftlichen vereinigungen, das endziel der wirtschaftlichen thätigkeit, das eigentum, die wirtschaftlichen aufgaben des staates, das einkommen des staates, die wirtschaftliche seite der berufswahl.

Zur beruhigung für ängstliche gemüter, welche bei dieser aufzählung alsbald die einschmuggelung eines systems der nationalökonomie in die schule befürchten, will ich folgende worte Moormeisters aus der vorrede anführen: 'hinsichtlich der stellung

wirtschaftlicher belehrungen im schulunterrichte bin ich meinen fachgenossen eine erklärung schuldig. die wirtschaftswissenschaft gehört nicht in schulen, welche eine allgemeine geistesbildung vermitteln sollen; sie ist eine fachwissenschaft und als solche bleibt sie der fachschule vorbehalten. aber an den wirtschaftlichen erscheinungen, wo sich solche in dem geschichtlichen und geographischen unterrichte oder bei der allgemeinen betrachtung menschlicher verhältnisse geradezu aufdrängen, vornehm und kalt vorüberzugehen, wäre eine schwere versündigung an der jugend. was der schüler gelegentlich des unterrichts über wirtschaftliche dinge gehört hat, das soll ihm hier in der form der fortlaufenden darstellung und im zusammenhang mit anderen gleichartigen erscheinungen geboten werden'.

Diese aufgabe hat Moormeister in vortrefflicher weise gelöst. noch mehr: nicht blosz die älteren schüler finden hier belehrung, auch die lehrer werden aus der lectüre dieser schrift, namentlich aus dem geschichtlichen teile, eine anregung erhalten, die wirtschaftlichen verhältnisse verschiedener zeiten und völker im unterricht mehr hervorzuheben und ihre schüler in das verständnis dieser dinge durch heranziehung bekannter erscheinungen einzuführen. wenn auch diese darlegung der geschichtlichen entwicklung des wirtschaftlichen lebens sich meistens an bekannte erscheinungen anlehnt, so wirkt sie doch belehrend und anregend auch auf den gebildeten erwachsenen durch die treffliche bündige hervorhebung des typischen, den stetig fortschreitenden zusammenhang und die sich steigernde entwicklung, welche allmählich zu der auffassung der wirtschaftlichen zustände der einzelnen zeitalter hinleitet. in dem zweiten teile ist die klippe des trockenen theoretisierens glücklich vermieden, durchweg begegnet man anschaulichen beispielen, klaren entwicklungen der wichtigsten thatsachen und gesetze.

Dies möge man aus den folgenden stellen ersehen: in dem abschnitt von den wirtschaftsstufen heiszt es s. 10: 'solche güter, die für die hervorbringung fernerer güter unentbehrlich sind, nennen wir 'capital'. an und für sich betrachtet, erscheinen diese worte als ein für die jugend ungeeigneter abstracter lehrsatz, aber in dem zusammenhang der erörterungen ist er es durchaus nicht, ist er vielmehr die sich von selbst ergebende folge. es ist vorher in anschaulicher weise entwickelt, dasz der jäger und der fischer nur eines einfachen werkzeugs bedürfen zur beschaffung ihres lebensunterhalts und dasz bei den hirtenvölkern die viehherden diesem zwecke dienen, dasz also bei den letzteren neben der natur und der arbeit ein weiteres wirtschaftliches element zu hoher bedeutung kommt. daraus ergibt sich dann, dasz die werkzeuge wie der viehbestand wirtschaftliche güter sind; beide haben das gemeinsame, dasz sie den menschen zur gewinnung anderer güter dienlich sind und zu diesem zwecke längere zeit aufbewahrt werden. während das land allen zur gemeinsamen benutzung freisteht, kann sich der einzelne durch gröszere

mühewaltung einen gröszeren viehbestand verschaffen. bei dem hirtenvolke werden sich also vermögen und vermögensunterschiede bilden.

Die socialen zustände des altertums wie der neuzeit erhalten eine besondere beleuchtung durch die erkenntnis der hauptursache der sklaverei im frieden. sie beruht auf der wirtschaftlichen abhängigkeit, wie s. 17 entwickelt ist. für diejenigen, welche durch verarmung ihren ursprünglichen besitz verloren hatten, war es eine wohlthat, sich in den schutz eines herrn zu begeben, von dem sie gegen auflassung ihrer freiheit gesicherten lebensunterhalt erhielten, den sie sich durch gewerbliche thätigkeit nicht hätten verschaffen können.

Einzelne bemerkungen gewähren schätzenswerte einblicke in die wirklichkeit des wirtschaftlichen lebens der alten. so wird hervorgehoben, dasz bei Homer dasselbe mit dem zaubermantel der dichtung umkleidet erscheint, es wird erwähnt, dasz Thukydides als eine hauptursache der entwicklung des griechischen handels und der colonien nicht genannt habe den gröszeren zuflusz an edlen metallen und der einführung des metallgeldes. es wird gezeigt, dasz die Römer bei ihrer misachtung des handwerks und des kleinhandels die durch die Phönicier und die Griechen überkommene technik nicht vervollkommneten und dasz sie daher genötigt waren, eine menge von waren aus den fabriken der östlichen länder zu beziehen. — scharf betont ist der krebsschaden des altertums: das fehlen eines consumtionsfähigen mittelstandes. der um einen sklavenlohn arbeitende freie war auch in seiner gesittung von dem unfreien nicht sehr verschieden. 'Während die antike welt jede arbeit verachtete und des freien mannes für unwürdig hielt, lehrt das christentum, dasz jeder zur arbeit verpflichtet sei. wer nicht arbeitet, soll nicht essen, sagt der weltapostel. da war mit einem male der fluch von der arbeit genommen, welcher jahrtausende auf ihr gelastet hatte. die befruchtende, sühnende, erlösende und sittigende macht der arbeit blieb dem altertum unbekannt, erst der weltheiland brachte auch für die arbeit die erlösung'.

S. 38 ist treffend und bündig unterschieden das los der leibeigenen und hörigen des mittelalters. — s. 41 ist entwickelt, wie die erlösende macht der arbeit, des gewerbefleiszes unter den städtebewohnern den unterschied zwischen freien und unfreien verwischte, wie die zunftverbände trotz ihrer einschränkenden gesetze das ganze leben der zunftgenossen mit echt christlichem geiste durchdrangen, wie durch ihre einwirkung die rechte der persönlichkeit auch bei der hörigen landbevölkerung allmählich anerkannt wurden.

Selbstverständlich sind die grundsätze der mercantilsystems, der Lawschen zettelbanken, des physiokratismus, der lehre des Adam Smith erwähnt, ferner die volkswirtschaftlichen ansichten Hardenbergs, Steins, die segnungen des zollvereins und anderes, was der geschichtslehrer verwerten kann. auch die angaben über

die entwicklung des handels und der industrie in Deutschland im vergleich zu anderen ländern, über die stellung Deutschlands unter den weltfahrenden völkern, den verkehr auf deutschen eisenbahnen und flüssen, den weltpostverkehr, die verteilung der auf der erde thätigen formverändernden (nicht zum transport dienenden) dampfpferdekräfte werden wegen ihrer knappen zusammenstellung manchem lehrer willkommen sein.

Auch der zweite von den elementen der wirtschaftslehre handelnde teil enthält in kurzer, klarer darstellung eine reihe von grundsätzen und wahrheiten, mit denen die zukünftigen 'leitenden kreise' vertraut sein müssen, wenn sie den kampf mit den mächten des umsturzes aufnehmen sollen. ich verweise auf Moormeisters treffliche zurückweisung der fabel von einem 'ehernen lohngesetz'. prächtig geschrieben, insonderheit zu nutz und frommen eines gewissen humanistischen hochmuts, ist das capitel: die arbeit.

In der vorrede sagt Moormeister, er werde es als den besten lohn seiner arbeit betrachten, wenn sie sich als brauchbar erweisen sollte, das interesse des heranwachsenden geschlechts für wirtschaftliche fragen zu wecken und dadurch — nach einem Herbartschen ausdruck — die disposition zu schaffen zur aufnahme tiefer gehender kenntnisse auf einem gebiete, dessen wichtigkeit für die gegenwärtige culturentwicklung unbestritten dastehe. — nach meiner überzeugung ist es ihm vollkommen gelungen, diese aufgabe zu lösen. das büchlein wird manchem lehrer zur belebung seines unterrichts dienen, es wird ein wertvoller schatz für schülerbibliotheken und den älteren schülern eine liebe mitgift für ihr späteres leben sein.

Schönebeck a. E. Völcker.

23.

Lehrbuch der französischen sprache. Mit besonderer berücksichtigung der übungen im mündlichen und schriftlichen freien gebrauch der sprache von dr. Otto Boerner, oberlehrer am gymnasium zum heiligen kreuz zu Dresden. Leipzig, verlag von B. G. Teubner. 1892.

Nicht flut, sondern hochflut ist seit zwei jahrzehnten das characteristicum der pädagogischen litteratur, der neusprachlichen ganz besonders. seitdem hier die reformfrage aufgetaucht, hat man sich allerseits bemüht, für den französischen unterricht elementarbücher und schulgrammatiken zu schaffen, die den von besonnenen vertretern der reform gestellten, durch die neuen preuszischen lehrpläne sanctionierten anforderungen nach möglichkeit genügen. wie schwer ist es aber, diesen so dankenswerten vorsatz mit erfolg auszuführen! wie schwer hält es, dem lernenden individuum und den lehrstoffen in gleicher weise gerecht zu werden, dabei aber mit den eignen subjectiven didaktischen grundsätzen auch die erfahrener fachgenossen zu vereinigen!

Dr. Boerner, der verfasser des wohlgelungenen, hinsichtlich der genetischen anleitung zur abfassung französischer aufsätze fast originellen buches scheint nicht ohne sorgsame erwägung aller jener probleme an seine wohlgelungene arbeit gegangen zu sein. insbesondere wird aus dem lehrbuche ersichtlich, dasz er alle zweige des französischen unterrichts — aussprache, orthographie, lectüre, conversation, grammatik und aufsatz — in gleicher weise zu ihrem rechte kommen zu lassen, bestrebt gewesen ist; dasz er aber dabei bemüht gewesen ist, dem lehrer seinen weg klar und bestimmt vorzuzeigen, ohne ihn in der freien bewegung zu behindern, und dasz er weisz, wie bei dem schüler durch die freude am gelingen lernlust und mut zu neuem fortschreiten geweckt wird. untersuchen wir jetzt des näheren, inwieweit dem verfasser die lösung aller dieser aufgaben gelungen ist.

Zunächst ist es als zeichen pädagogischer klugheit anzusehen, dasz die grammatik im lehrbuche bei jeder lection nur kurz angedeutet ist, daneben aber in einem besondern büchlein (s. u.) in entsprechender ausführung besonders gegeben ist. der schüler erhält so den übungsstoff rein und 'unverbaut', wird aber durch die den kurzen grammatischen andeutungen beigedruckten zahlen beständig auf das grammatikheft hingewiesen, in dem er dann die systematik klar und übersichtlich vorfindet: einerseits, um sich nötigenfalls rat zu erholen, anderseits, um die grammatik nach und nach in ihrer gesamtheit überblicken zu lernen. dem lehrer aber wird diese einrichtung eine beständige mahnung, nicht die grammatik, sondern die lebendige sprache in den vordergrund treten zu lassen. hierbei wird ihm aber unser lehrbuch der beste helfer: nachdem es die wichtigsten regeln über die aussprache durch bekannte fremdwörter und einfache phonetische zeichen (coup, moins), die vielleicht ohne verdrehung des wortbildes noch hätten vermehrt werden können, in praktischer weise eingeführt hat, behandelt es in 88 lectionen und 51 besondern, aber meist mit dem inhalte der lectionen in logischer verbindung stehenden lesestücken den stoff, den eine mittelschule und höhere töchterschule als grundlage für das praktische leben zu geben hat, oder der in gymnasien und realschulen in vier bis fünf jahren auf der unter- und mittelstufe nach den neuen lehrplänen behandelt werden soll. für erstere anstalten, sowie für die aus der untersecunda abgehenden erwächst demnach durch einführung unseres buches der vorteil, dasz solche schüler eine abgeschlossene, sichere grundlage für weitere praktische anforderungen mitnehmen. sie erhalten dieselbe 1) durch die im besten französisch abgefaszten, dem wachsenden ideenkreise angepassten, unter einander und mit der jeweilig zu behandelnden grammatik in engster verbindung stehenden lesestücke (geschichten, beschreibungen, poesien, briefe), 2) durch einen diesen musterstücken entnommenen und mit

ihnen verknüpften, dem praktischen leben angehörenden reichen vocabelschatz, 3) durch die erwähnte grammatische grundlage, 4) durch deutsche, teils in einzelsätzen, teils in zusammenhängenden stücken bestehende, die kraft stählende aufgaben zum übersetzen ins französische, 5) durch anregende, mit der ersten lection beginnende[1], anfangs leicht zu beantwortende, aber immer ansprechende conversationsübungen, endlich 6) durch die mit den lesestücken verknüpften, höchst wertvollen systematischen aufsatzübungen. so bringt z. b. lect. 44, welche die pronoms interrogatifs behandelt, I. grammaire: kurze, nach grammatischen kategorien geordnete sätze zur anschauung und entwicklung der leicht ersichtlichen orthographischen und sprachlichen regeln, II. exercice: 15 längere sätze, in denen die sub I entwickelten sprachgesetze bestens verwertet sind; III. thème: 12 deutsche sätze zum übersetzen, d. h. erproben, inwieweit die grammatischen darlegungen verstanden sind; IV. conversation: c. 25 fragen, die sich auf die behandelten lesestücke beziehen und mit hilfe des 'vocabulaire' leicht zu beantworten sind; V. composition: 2 themen 'les plaisirs de l'hiver' und 'la fête de Noël', welche infolge der vorhergegangenen fragen leicht bearbeitet werden können; endlich IV. als abschlusz des ganzen die poesie 'l'hiver'. in ähnlicher weise sind alle lectionen bearbeitet, so dasz sie inhaltlich je ein logisch zusammenhängendes ganzes, sprachlich zur aneignung des lebendigen idioms und der notwendigen grammatik wohl geeignete stoffe bieten, und dem schüler veranlassung zur schaffenslust und schaffenskraft geben. um das so erarbeitete gebührend zu erhalten und zu befestigen, erfolgt nach je 3, 5 oder 10 lectionen eine 'récapitulation', in der die vorher behandelten stoffe entweder an musterstücken bzw. mustersätzen noch einmal kurz vorgeführt, oder durch stichwörter, die zu satzbildungen benutzt werden müssen, reproduciert werden. sowohl durch letztere, als durch reichlich gegebene briefmuster und die s. 267—275 gebotenen andeutungen über die briefform und geschäftsaufsätze wird der schüler auf rechte art zur selbstthätigkeit in der schriftlichen darstellung der französischen sprache angeregt und mit der kraft ausgerüstet den bezüglichen anforderungen des spätern lebens genügen zu lernen, ein ziel, das beim betriebe einer lebenden sprache unbedingt verfolgt werden musz.

Genügt demnach das lehrbuch nach plan und ausführung, nach inhalt und form, nach methodik und idiomatik selbst weitgehenden anforderungen auf das beste, so dasz zu erwarten steht, dasz den bald nach seinem erscheinen erfolgten einführungen[2] rasch weitere

[1] s. lehrpläne s. 41. Berlin 1892. Hertz.

[2] in Altenburg, Blasewitz, Camburg, Coburg, Dresden, Grimma, Leipzig, Lübeck, Nerchau, Plauen, Pleschen (Posen), Regensburg, Roszlau, Wettingen (Schweiz), Zittau, Zürich.

sich anreihen werden, so wollen wir aus interesse an der gefälligen arbeit und deren weiterer vervollkommnung folgende bemerkungen machen: 1) in den anfangslectionen — deutschen und französischen — könnten manche sätze inhaltvoller, auch logisch correcter gebildet werden, z. b. 'diese bücher sind nicht so nützlich als jene bücher' (s. 22); 'de quelle couleur est le tableau noir'?! (s. 23). 2) als deutsche übersetzungsaufgaben hätten wir lieber mehr zusammenhängende nachbildungen als einzelsätze. 3) zu den aufsätzen könnten mehr andeutungen (dispositionen und stichwörter) gegeben werden. 4) wir vermissen jede anleitung zu den freilich auch in andern büchern oft vergeblich gesuchten etymologischen übungen. 5) das gedicht 'le lion de Florence' par Millevoye (s. 243) sollte doch den schülern vollständig ('près des murs de Florence' beginnend) gegeben und der druckfehler s. 246 'Nê tes-vous' verbessert werden.

Karlsruhe. Wendt.

24.

DIE HAUPTREGELN DER FRANZÖSISCHEN GRAMMATIK NEBST FRANZÖSISCH-DEUTSCHEM UND DEUTSCH-FRANZÖSISCHEM WÖRTERBUCH VON DR. OTTO BOERNER. Leipzig, B. G. Teubner. 1892.

Diese mit dr. Boerners lehrbuche in engster beziehung stehende grammatik enthält in zwei teilen 1) lautlehre s. 1—12, 2) wortlehre: A. veränderliche, B. unveränderliche redeteile, sowie hauptregeln aus der satzlehre, wie sie auf der unter- und mittelstufe, in manchen anstalten auch auf der oberstufe unentbehrlich sind. die vorzüge des buches sind neben dem überaus klaren, die unterschiede, divisionen und subdivisionen bestens hervorhebenden drucke, der dem schüler die einprägung durch loci memoriales wesentlich erleichtert, die den wahren bedürfnissen der schüler entsprechende geschickte auswahl des grammatischen stoffes, sowie die kurze, klare und prägnante fassung der regeln. das methodische geschick des herrn verfassers wird insofern ersichtlich, als er die schon im lehrbuche gegebenen, der veranschaulichung dienenden paradigmen (worte und sätze) voranstellt und am ende des paragraphen die kurze regel folgen läszt und so dem lehrer einen klaren wink gibt, wie er die regel aus dem beispiele entwickeln kann. die syntaktischen regeln sind zum teil mit der formenlehre verbunden, zum teil selbständig gegeben, wie z. b. 'modes, infinitif'. als besonders gelungen erkennen wir die behandlung der präpositionen im anschlusz an die deutschen vorwörter, sowie die übersichten s. 29. 69. 83. 115. der schüler wird sich leicht in diesem büchlein zurechtfinden und mit demselben befreunden. — Die wörterbücher lagen mir nicht vor.

Karlsruhe. Wendt.

25.

ELEMENTARBUCH DER FRANZÖSISCHEN SPRACHE VON DR. G. STRIEN, OBERLEHRER AM HERZOGL. FRIEDRICHS-GYMNASIUM ZU DESSAU. Halle a. S., verlag von Eugen Strien. 1890.

Zu der nicht geringen zahl von büchern, welche den unterricht in der französischen sprache an unsern höhern lehranstalten auf neuer grundlage aufbauen und denselben naturgemäszer, anziehender und nutzbringender gestalten wollen, ist im vorigen jahre ein neues gekommen, das elementarbuch der französischen sprache von dr. G. Strien. das buch scheint mir eine eingehende besprechung an dieser stelle in hohem masze zu verdienen.

Allen reformern auf dem gebiete des neusprachlichen unterrichts ist trotz groszer meinungsverschiedenheiten in andern punkten die ansicht gemein, dasz dem unterricht in den neuern sprachen von vorn herein ein zusammenhängender lesestoff zu grunde zu legen ist. die bis jetzt in dieser richtung gemachten versuche können, ob sie sich gleich an namen von gutem klange wie Plattner, Ulbrich, Mangold u. a. knüpfen, nicht rundweg als gelungen angesehen werden. die stücke, um welche sich der anfangsunterricht drehen soll, sind sachlich oft recht wenig eingehender behandlung wert, sprachlich aber zumeist für den durchschnittsquintaner zu schwer. diese erfahrung habe ich selbst mehrere jahre hindurch mit dem lehr- und lesebuch von Mangold und Coste gemacht, welches ja sonst in mancher hinsicht das lob verdient, das hervorragende männer ihm gespendet haben. der verdiente Plattner hat seinem elementarbuch vorübungen folgen lassen, weil viele lehrer die übungen des elementarbuches zu schwer fanden; auch Kühn kündigt jetzt ähnliches an; Löwes buch ist teilweise aus demselben grunde nicht recht in aufnahme gekommen, und ähnliche bedenken sind auch über Ulbrichs elementarbuch laut geworden. andere bücher, die sich vom hergebrachten unterricht noch weiter entfernen, leiden an demselben fehler. überall wird dem knaben eine anzahl, oft eine menge sprachlicher erscheinungen vorgeführt, die er nicht einreihen und folglich nicht verstehen kann, die demselben bis auf weiteres, vielleicht noch auf lange hinaus, als toter ballast das gedächtnis beschweren. auch der wortschatz ist in den meisten büchern dieser art nur zu sehr dem ungefähr preisgegeben. wörter, nach denen der schüler sich naturgemäsz zuerst in der neuen sprache umsehen musz, wie die gruppen schule, haus, stadt, familie, kleidung usw., kommen oft spät, oft verzettelt vor, so dasz wohl mancher lehrer es für nötig hält von zeit zu zeit halt zu machen und seine quintaner und quartaner selbständig einen blick in die reale umgebung thun zu lassen.*

Durch diese schattenseiten werden die vorteile eines zusammenhängenden textes zum teil wenigstens aufgehoben. dasz diese vor-

---

* ich sehe nachträglich, dasz auch Walter, französ. classenunterricht s. 27, dies empfiehlt.

teile wirklich und nicht blosz in der einbildung bestehen, davon sind wohl die meisten derjenigen lehrer überzeugt, die, ohne voreingenommen zu sein, Ploetz mit einem der neuern lehrmittel vertauscht haben. die materiellen vorteile der neuen methode liegen auf dem gebiete der aussprache, der wortaneignung, der sprechfertigkeit, auch der grammatik; in ideeller hinsicht wächst bei der gemeinsamen bearbeitung eines zusammenhängenden stückes die lern- und lehrfreudigkeit in nicht zu verkennender weise. die aufgabe, die der lösung wartete und die zu neuen versuchen aufforderte, war demnach, die vorteile des zusammenhängenden lesestückes nicht aufzugeben, den lesestoff selbst aber so zu gestalten, dasz derselbe sachlich befriedigt, sprachlich die fassungskraft des schülers nicht übersteigt, und endlich sich in den wörtern für diejenigen concreten begriffe bewegt, die dem schüler zunächst liegen. diese aufgabe hat Strien in seinem buche zu lösen gesucht, und es scheint mir, als ob ihm dieser versuch besser gelungen ist, als einem seiner vorgänger.

Ebenso wie F. Schmidt in seinem höchst beachtenswerten elementarbuch (Leipzig und Bielefeld 1888), geht Strien von dem gedanken aus, dasz für den ersten anfang keine französischen originalstücke zu verwerten sind. in der that enthält jedes noch so einfach gehaltene stückchen aus französischen lesebüchern für den deutschen knaben eine mehr oder weniger grosze anzahl sprachlicher schwierigkeiten, die ihm auch der geschickteste lehrer nicht aus dem wege schaffen kann. Strien hat also die lesestücke für den anfang selbst zusammengestellt, dann für die folge nach französischen quellen so umgearbeitet, dasz sie sich sprachlich nicht über das grammatische erkennen des quintaners versteigen. sie bewegen sich zuerst blosz in hauptsätzen (mit der 3n sing. und plur. von avoir, être, der ersten conjugation); allmählich erscheint avoir, être, donner ganz auf dem plan; die andern conjugationen, der conjunctiv und erst recht alle unregelmäszigen formen sind streng ferngehalten. wie die grammatik, so tritt auch die stilistik in den einfachsten formen auf. alle haupt- und nebensätze sind klar und durchsichtig; längere perioden, verwickelte constructionen, gehäufte participien, inversionen u. ä. sind ausgeschlossen. man wende nicht ein, dasz solchen sätzen das französische colorit fehle; eben dies französische colorit kann auf der untersten stufe nicht zur anschauung gebracht werden. viel schwerwiegender wäre der vorwurf, dasz die einfachen satzgefüge eines nennenswerten inhaltes entbehrten. dem ist glücklicherweise nicht so. der verf. hat gezeigt, dasz auch einfachen und schlichten sätzen ein wirklicher inhalt innewohnen kann. nicht aus dem altertum und der neuzeit, aus diesem und jenem lande zusammengeholte anekdoten sind es, die dem schüler ein ganzes langes jahr hindurch als geistige nahrung dienen sollen, sondern darstellungen aus der realen und geistigen welt, in welcher er selbst lebt, welche sein thun und denken in anspruch nimmt. sechs stücke handeln von der schule und dem schüler; drei vom hause und der familie; bemerkungen

über dorf und stadt sind über die ersten stücke zerstreut und bedürfen nur der zusammenfassung von seiten des lehrers; die zeit wird in drei andern nummern behandelt; ebenso findet das essen in einem stücke genügende berücksichtigung; an der hand des briefes in nr. 27 und der ferienreise in nr. 28 kann man wohl manchen schulbrief schreiben und manche schulreise unternehmen. doch der knabe lebt nicht blosz im hause, in der schule, denkt nicht blosz an schularbeiten und ferien. geöffnet werde sein auge, wo sich gelegenheit bietet, für die ihn umgebende welt; gepflegt aber werde auch sein gemüt und seine phantasie. gern wird der schüler die geschichten lesen, die Strien in seinem büchlein gibt und die sich zumeist über das anekdotenhafte erheben, wie die erzählung vom guten könig Heinrich, vom bauern Lubin, und nun gar vom Rotkäppchen. auch in der auswahl der poetischen lesestücke, die etwa den dritten teil der 53 nummern des buches ausmachen, zeigt sich überall richtiger pädagogischer tact. neben einer reihe von kinder- und schulversen finden sich rätsel, aussprachescherze, fabeln (zum teil in prosa umgesetzt), und last, not least die schönen, zu herzen sprechenden liedchen und sprüche les oiseaux, ma mère, prière pour tous und la petite mendiante. so passt sich der von Strien dargebotene stoff ganz dem alter des quintaners an; er versetzt denselben ganz in seine eigne welt, und ist so recht im stande dem unterricht leben und anschaulichkeit zu verleihen.

In den 53 lesestücken des buches werden nun rund 800 wörter verarbeitet. unter diesen wörtern ist kein einziges von untergeordneter bedeutung, wie oft in den originalstücken; diese wörter musz der schüler unbedingt wissen, und da auf jede stunde nur etwa fünf kommen, so wird es dem lehrer auch gelingen, dieselben dem gedächtnisse aller schüler fest einzuprägen. die vocabeln sind aber nicht blosz, wie aus der klarlegung des inhaltes des buches hervorgeht, ihrer bedeutung nach aus dem gesichtskreise des schülers genommen; sie sind ihm für den anfang, für den ja trotz aller neuen methoden das sprichwort recht behalten wird, auch zum teil ihrer form nach bekannt. mit geschick hat der verfasser, der sich auch in diesem punkte mit F. Schmidt berührt, in den ersten nummern seines buches die fremdwörter und diejenigen städtenamen, die jedem schüler bekannt sind, verwertet; für den quintaner des gymnasiums und des realgymnasiums auch noch wörter, deren zusammenhang mit der lateinischen grundform er auf den ersten blick erkennen musz. so in den allerersten nummern cousin, cousine, oncle, tante, eau de Cologne, bureau, adieu, Georges, loge, hôtel, bellevue, blanc, table d'hôte, portemonnaie, commode, poste, allons, classe, élève, journal, carte, billet, und anderseits lac, mont, parents, main u. ä. auf diese weise tritt die neue sprache dem knaben nicht ganz fremdartig entgegen; sie knüpft sachlich stets, der form und dem laute nach, so weit dies möglich ist, an vorstellungen an, die ihm bekannt und geläufig sind.

Auf grund des so angelegten und tüchtig durchgearbeiteten lesestückes haben nun sprechübungen stattzufinden. behandelt man jede nummer in der art, wie es etwa Walter in seinem lehrplan angibt, läszt man womöglich jedes wort, jede wortgruppe, endlich jedes sätzchen als antwort auf eine frage auftreten, so wird in dieser hinsicht das erreicht werden, was erreicht werden kann. wenn ich auch die zum teil recht sanguinischen hoffnungen, die gerade in dieser hinsicht ausgesprochen werden, nicht teile, so weisz ich doch recht wohl, dasz eine lebende sprache eben als lebende behandelt werden will, und ich stimme Strien vollständig bei, wenn er verlangt, dasz gleich von der ersten stunde an sprechübungen angestellt werden sollen. um auch für diese übungen einen halt zu geben, hat der verf. dem mit A bezeichneten lesestücke unter B eine anzahl französischer fragen über das gelesene folgen lassen. man hört wohl zuweilen gegen solche fragen, die übrigens auch ein so guter praktiker wie F. Schmidt nicht verschmäht hat, eifern. es versteht sich allerdings heutzutage von selbst, dasz der lehrer die fragen den schülern mündlich und frei vorlegt, und die schüler mündlich und frei darauf antworten. immerhin können auch die fragen gelegentlich schnell aus dem buche gelesen und ebenso schnell aus dem kopfe beantwortet werden. überdies wird, wie ich aus eigner erfahrung weisz, ein eifriger, vielleicht auch mancher schwächere schüler die gelegenheit benutzen, sich auch auf diese seite des unterrichts, so weit es angeht, vorzubereiten. es ist überhaupt auch, um noch eine bemerkung anzuknüpfen, die nicht blosz für diesen punkt gilt, nicht zu vergessen, dasz die vorbereitung vieler schüler, die erst in quarta eintreten, nicht in den händen von fachleuten liegen kann, und für diese zu allermeist recht gewissenhaften lehrer sind genaue anleitungen meinen wahrnehmungen nach keineswegs überflüssig, im gegenteil meist sogar recht erwünscht.

An der hand derselben lesestücke soll aber auch der schüler in die grammatik eingeführt werden. mit recht beschränkt Strien den stoff auf das notwendigste. soll der unterricht des ersten jahres, wie Münch verlangt, wesentlich propädeutischer art sein, so kann dem schüler nicht so viel grammatisches material zugemutet werden, wie Ulbrich z. b. gibt. wenn eine kritik an Ulbrichs buch lobend hervorhebt, dasz es die formenlehre in zwei jahren abschlieszt, so kann ich das aus mancherlei gründen nicht als groszen vorteil ansehen, und ich stehe auch wohl mit dieser ansicht nicht allein da (vgl. besonders die lehrpläne von Walter und Kühn). ich erachte es im gegenteil als einen vorzug des Strienschen buches, dasz das grammatische pensum auf avoir, être, donner und das regelmäszigste aus dem gebiete der andern redeteile beschränkt ist. ist dies pensum in quinta fest eingeprägt, so ist damit ein fester rahmen gegeben, in den sich die conjugation und die ausführliche behandlung der übrigen redeteile in quarta und tertia ohne schwierigkeit einfügt.

Die grammatik nun wird in inductiver weise aus den lesestücken gewonnen, und zwar wird dieselbe auf 30 von den 53 lesestücken

verteilt. auch hier, ebenso wie beim vocabellernen, geht der verf. sehr behutsamen schrittes vor; das zu erfassende wird unter dem betreffenden stücke noch einmal als C in anschaulicher weise zusammengestellt, wobei auch die art des druckes das auffinden und das festhalten der grammatischen gesetze erleichtern wird. am schlusse des büchleins, von s. 83—97, sind diese ergebnisse dann kurz zusammengefaszt, so dasz hier der schüler das am lesestück erkannte als system überschauen kann.

Auf doppelte weise wird die so erworbene grammatik eingeübt. zuerst unter D durch eine reihe von aufgaben, wie sie sich im deutschen elementarunterricht bewährt haben, und wie sie neuerdings mit recht der neusprachliche unterricht verwendet; vgl. die eingehenden anweisungen Walters s. 32 ff. solche aufgaben sind zu 13: 'bilde je 6 sätze, deren subjecte die hauptwörter hôtel, chambre, lac, cloche, enfant, rue mit dem bestimmten artikel und deren prädicate die adjectiva grand oder petit sind, a) im sing., b) im plur.'; zu 21: 'verwandle die neun verneinten sätze in nr. 20 in verbote, a) in der 2n sing., b) in der 2n plur.'; zu nr. 37: 'bilde nach dem beispiele «notre maison est plus grande que la vôtre» 6 vergleichungssätze mit den adjectiven petit, cher, propre, jeune, pesant, beau; ferner conjugationsübungen der manigfachsten art.

Dergleichen übungen, die die selbstthätigkeit des schülers in anspruch nehmen, die seine grammatische schlagfertigkeit erhöhen, und die endlich zum freien mündlichen gebrauch der sprache überleiten, finden mehr gnade in den augen der reformer als das althergebrachte übersetzen aus dem deutschen. Strien ist indes mit sehr vielen tüchtigen schulmännern der ansicht, dasz auch dieser weg mit hin zum ziele führt, dasz das übersetzen aus dem deutschen, wenn nicht ein hauptstück, so doch ein notwendiger teil des unterrichts ist. so hat er denn der ersten abteilung seines buches, lectures françaises, s. 1—35, eine zweite, deutsche übungssätze, s. 36—69 folgen lassen. bei den meisten ($^3/_4$) nummern sind zu jedem französischen lesestücke zwei abschnitte aus dem deutschen zu übersetzen; der erste enthält eine umarbeitung des gelesenen stückes, der andere sätze, die aus den erworbenen vocabeln und regeln neu gebildet sind. die einzelsätze, von denen noch öfter mehrere ein ganzes bilden könnten, beziehen sich zum grösten teil auf dinge und begebenheiten des gewöhnlichen lebens; sie sind so einfach gehalten, dasz auch der schwächere schüler sie übersetzen kann.

Die dritte abteilung des buches bildet ein genaues wörterverzeichnis zu den einzelnen nummern, die vierte die schon besprochene grammatik. dasz die wörter gedruckt zu den einzelnen stücken vorliegen und nicht erst in der classe dictiert werden müssen, halte ich für einen segen, und jeder unbefangene wird wohl mit mir der ansicht sein, dasz das dictieren der wörter eine kostbare zeit wegnimmt,

dasz es zu groben fehlern veranlassung gibt, und dasz endlich ein solches selbst geführtes heft eines elfjährigen jungen oft unsauber und so auch zum lernen nicht recht geeignet wird.

Meine besprechung würde nicht so lang ausgefallen sein, wenn ich es nicht für meine pflicht gehalten hätte, alle collegen, denen der erfolgreiche betrieb der französischen sprache auch am gymnasium am herzen liegt, ausführlich auf das büchlein von Strien, das in solider ausstattung und höchst sauberm drucke erscheint, hinzuweisen und sie zu persönlicher prüfung desselben zu bestimmen. mir wenigstens will es scheinen, als ob hier in erfolgreicher weise der versuch gemacht ist, die richtigen neuen ideen ohne übertreibung mit dem im betrieb der alten wie neuen sprachen seit lange bewährten harmonisch zu verbinden, zur förderung der lernenden wie zur befriedigung der lehrenden. ich schliesze mit der hoffnung, dasz das 'lehrbuch der französischen sprache', welches der verfasser in jahresfrist geben zu können hofft, dies urteil bestätigt.

Nachschrift. seitdem obige besprechung niedergeschrieben wurde, ist die fortsetzung des werkes unter dem titel 'lehrbuch der französischen sprache, teil I', Halle a. S. 1891, erschienen. das lehrbuch, welches das pensum der quarta umfaszt, erfüllt in jeder beziehung die erwartungen, die das elementarbuch erregte. auch hier ist zunächst der stoff in geschickter und zweckentsprechender weise ausgewählt. alle jene kreise, in denen der lesestoff des elementarbuches sich bewegte, werden von neuem vorgeführt, erweitert und in demselben sinne vermehrt. die welt, in der der schüler lebt, das haus, die schule, die stadt mit ihrem treiben (jahrmarkt, theater, bahnhof, verkehr), das land und besonders die natur finden auch hier liebevolle beachtung. doch weiter dehnt sich der gesichtskreis des lernenden knaben aus. sein auge schweift hinaus über die grenzen des hauses und der heimat. es regt sich in ihm das verlangen mehr zu erfahren von dem lande und dem volke, mit dessen sprache er sich beschäftigt. so setzt er den fusz auf den fremden boden, lernt die geographische lage, die einteilung, die bevölkerung Frankreichs kennen und erfährt von seinem handel und seiner industrie. gern wird er hinabsteigen in die vergangenheit des landes, in die zeit, wo Frankreich noch ein teil Galliens war, wo Vercingetorix für die freiheit seines stammes das schwert zog, um dann im römischen kerker sein tragisches geschick zu vollenden; und nicht minder gern wird er anderseits das auge werfen auf das heutige Paris mit seinem Eiffelturm, auf Versailles mit seinem denkwürdigen schlosse, in dem am 18 januar 1871 das deutsche kaiserreich proclamiert wurde. denn nicht die fremde soll einseitig ihn fesseln. wie es wohl kein zufall ist, dasz der verfasser sein buch mit einem abschnitt über Deutschlands lage und grenzen eröffnet, so musz man ihm auch dank wissen, dasz er den schülern die groszen thaten ihrer väter durch eine genaue und frische darstellung des deutsch-französischen krieges vorführt. kommen so die realen und historischen interessen des knaben zu

rechte, so finden anderseits auch seine moralischen anschauungen und sein ästhetisches gefühl anregung und pflege. das verhältnis des kindes zu gott, zu seinen eltern und seinen mitmenschen wird in echt kindlicher weise in gedichten, sprüchen, fabeln und drei oder vier moralischen, aber nicht moralisierenden erzählungen behandelt. der sinn für das schöne und gute wird durch eine reihe von versen und gedichtchen gefördert, von denen kein einziges über die fassungskraft des quartaners hinausgeht, und unter denen etwa einige fabeln Lafontaines, die bekannte stelle aus dem chorliede der Athalia (o bienheureux mille fois l'enfant que le Seigneur aime) und eine sehr gelungene übersetzung des Haiderösleins hervorzuheben sind.

Vielgestaltig, dabei aber pädagogisch einheitlich, reich, dabei aber durchweg gesund und frisch ist der inhalt des buches. der gedanke, dem äuszern und innern leben des knaben nachzugehen und demselben die erlernung der fremden sprache anzupassen, ist nirgends so consequent durchgeführt wie hier. der so gewählte stoff hat auch den nicht zu unterschätzenden vorteil, dasz durch ihn die verbindung zwischen dem französischen und allen andern gegenständen des unterrichts hergestellt wird.

Die verwertung des lesestoffes ist dieselbe wie im elementarbuch. das lesestück, welches auch hier wieder im interesse des unterrichts mehr oder weniger umgearbeitet ist, ist das a und das o des buches; alle andern grammatischen, übersetzungs- und sprechübungen schlieszen sich an dasselbe an.

Die zahl der wörter, die in den lesestücken zur anwendung kommen, beträgt etwa 1200; diese bilden mit den 800 des elementarbuches einen recht soliden grundstock, dessen der schüler an der hand eines regsamen lehrers schon froh werden kann.

Das grammatische pensum, das aus dem lesestoff gewonnen werden soll, ist neben der wiederholung des ersten cursus die einübung der regelmäszigen conjugation und der 26 wichtigsten unregelmäszigen verba. ohne irgendwie gekünstelt zu erscheinen, gewährt nun das lesebuch reichliches material, um alle grundformen der conjugation zur anschauung zu bringen. in dem lesestück 'la petite malade', einem gespräche zwischen mutter und tochter, sollen dormir und die verwandten verba behandelt werden; in demselben kommen nicht nur alle gleichartigen verba wirklich vor, sondern sie erscheinen auch in 17 verschiedenen formen. ein solches lesestück kann denn in der that zum geistigen tummelplatz für lehrer und schüler werden; da können wirklich alle schüler einer classe ihre kraft bethätigen und in natürlichem wetteifer aus den einzelnen flüchtigen formen das gesetz entwickeln und feststellen.

Die grammatik des buches ist auf 20 seiten abgefaszt. sie empfiehlt sich in vergleich zu andern büchern durch zweierlei: sie ist übersichtlich in dreifachem, deutlichem satz gedruckt, und sie hält die richtige mitte zwischen dem zuviel und zuwenig. oft hat man ja

in letzter zeit beschränkung und kürzere fassung des grammatischen materials gefordert und auch diese forderung praktisch verwirklicht. anderseits darf aber die kürze auch nicht zur undeutlichkeit werden; der lapidarstil eignet sich für das kindliche alter doch nicht immer. ich wenigstens sehe lieber in einem lehrbuche je vins durchconjugiert, als dasz die schüler ohne weitere anhaltspunkte zu hause das in der classe besprochene im geiste wieder zu finden haben; in solchen und ähnlichen fällen dürfte der sogenannte papierene lehrer doch auch seine berechtigung haben.

Der zusammenfassung folgt die anwendung. Strien hat zur verwertung des grammatischen materials und des wortvorrats nunmehr nur zusammenhängende stücke gegeben. alle übungsstücke lehnen sich wie im elementarbuch an den sprachstoff des lesebuches an; etwa die hälfte ist eine umarbeitung des gelesenen stückes; die andere hälfte zeigt, wie allmählich mit den wachsenden kenntnissen auch andere stoffe als die französisch gelesenen bewältigt werden können. auch in der bearbeitung dieser stücke zeigt sich überall die pädagogische einsicht des verfassers. es ist kaum ein stück, das nicht auch inhaltlich das interesse eines frischen deutschen knaben erregen müste. an jene aufsätze über Frankreich schlieszt sich hier der abschnitt über Berlin und Paris an, an die erzählung des deutsch-französischen krieges die schilderung der schlachten bei Gravelotte und Sedan, an die beschreibung des jahrmarktes die geburtstagsfeier usw. den einwurf, dasz ein zusammenhängender stoff die gewonnenen gesetze nicht genügend verwerten könne, hat für das französische wenigstens schon Plattner beseitigt. ihm folgt der verfasser. in dem gespräche 'beim buchhändler' sollen die persönlichen fürwörter geübt werden; es kommen nicht weniger als 18 fälle vor, in denen dieselben zur anwendung gelangen. diese 18 fälle geben aber eine ganze reihe anderer beispiele ohne weiteres dem lehrer in die hand. nicht zu bedauern ist es, dasz die letztern nicht gedruckt sind; ist es ja doch kein geheimnis, dasz solche übungen viel wirksamer sind, wenn der lehrer die sätze vorspricht und so schon die schüler zur aufmerksamkeit zwingt, als wenn jeder schüler mit mechanisch folgsamem auge und dabei doch wanderndem geiste dem toten buchstaben des lehrbuches folgt.

Der verfasser sagt in seinem vorwort, dasz der zweite teil des lehrbuches den abschlusz der formenlehre und die hauptregeln der syntax umfassen soll. ist dem so, so wird der forderung Münchs, dasz der französische unterricht auf höhern schulen sich in drei concentrischen kreisen zu bewegen habe, wirklich genüge geleistet, so wird auch der schüler, der im neunten oder zehnten schuljahre die schule verläszt, mehr wie bis jetzt mit einer relativ abgeschlossenen kenntnis der französischen sprache ins leben treten. und damit sage ich dem verfasser des buches meinen dank und wünsche ihm zur fortsetzung seines werkes kraft und erfolg.

Coburg. Karl Warnke.

26.

BRIEFE KARL LACHMANNS AN FRIEDRICH LÜCKE.

mitgeteilt, eingeleitet und erläutert von F. Sander.

Der schriftliche nachlasz Friedrich Lückes, des 1855 verstorbenen abtes zu Bursfelde und professors der theologie zu Göttingen, enthält neben vielen anderen noch ungehobenen schätzen fünfundzwanzig briefe Karl Lachmanns, seines Göttinger studienfreundes. in diesen briefen waltet das persönliche element vor; einige unter ihnen zeigen den groszen gelehrten nur als treuen, warmen freund. auch diese, meine ich, werden den verehrern, schülern, nachfolgern willkommen sein. wer kann oder will überhaupt in einem manne von dem werte Lachmanns mensch und forscher trennen? mit recht ist er in der frischen trauer um seinen abschied vor vierzig jahren von Martin Hertz als ganzer mann geschildert worden, in dem die wissenschaftliche arbeit innig verflochten war mit dem sittlichen streben. die pietätvolle darstellung der trefflichen biographie von Hertz wird an verschiedenen punkten erwünschte bestätigung, beleuchtung, ergänzung durch diese freundesbriefe finden, in denen doch auch das wissenschaftliche interesse Lachmanns, unmittelbar an seinen eigenen und mittelbar an den arbeiten des freundes, oft genug ausdruck findet.

Einige worte über den freund wie über geschichte und art der freundschaft der beiden männer vorauszuschicken, wird zum vollen verständnisse der briefe nötig sein.

Friedrich Lücke, geboren 24 august 1791 in Egeln bei Magdeburg, gestorben 14 februar 1855 als abt, consistorialrat und professor der theologie in Göttingen, ist vor zwei jahren aus anlasz seines bevorstehenden hundertjährigen geburtstages von mir in einem besonderen lebensbilde[1], das für ihn noch fehlte, geschildert und der gegenwart ins gedächtnis gerufen worden. aus den mir anvertrauten reichen Lückeschen briefschätzen habe ich sodann mit gütiger beihilfe der verwalter des Grimmschen nachlasses bei der königlichen bibliothek zu Berlin den briefwechsel Lückes mit den brüdern Grimm, nebst allerlei zugaben und zusätzen[2], dem lebensbilde nachgefügt. auch im Grimm-Lückeschen briefwechsel tritt Karl Lachmann als gemeinsamer freund wiederholt auf und gegen den schlusz in den vorgrund. einige sätze aus drei briefen Lachmanns vom jahre 1838 sind dort bereits auszugsweise abgedruckt worden, wie unten bei diesen briefen näher vermerkt ist. auf beide schriften darf, wer dem hier zu grunde liegenden verhältnisse näher nachgehen will, verwiesen werden.

Nach besuch der domschule zu Magdeburg unter Gottfried Benedict Funk, der seine schüler in gleichem masze theologisch und philologisch anzuregen verstand, und seit 1810 der universität Halle, bezog Lücke ostern 1812 die Georgia Augusta zu Göttingen, um sich weiter vorzubilden für die laufbahn eines akademischen theologen. besonders hatte er die historisch-philologische seite der theologie, kirchengeschichte und exegese des neuen testamentes, als gebiet seiner arbeiten erwählt. er traf in Göttingen bald zusammen mit Christian Karl Josias Bunsen

---

[1] Friedrich Lücke (1791—1855), abt zu Bursfelde und professor der theologie zu Göttingen. lebens- und zeitbild aus der ersten hälfte des jahrhunderts. mit Lückes bildnis nach dem gemälde des prof. Karl Oesterley.

[2] F. Lückes briefwechsel mit den brüdern Grimm. mit erläuternden zugaben und zusätzen. — Beide bücher 1891, Hannover-Linden bei Carl Manz.

und Karl Konrad Wilhelm Lachmann, deren studien, obzwar beide schon damals von der theologie zur philologie übergegangen waren, mit den seinigen sich nah und nächst berührten. um Bunsen und Lachmann fand wohl Lücke schon einen engeren kreis von freunden geschart, dem u. a. die dichter Wilhelm Hey aus Gotha und Ernst Schulze aus Celle, der jurist Karl Reck aus Grene i. Br., der theolog Ludwig Abeken aus Osnabrück angehörten. bald stand mit jenen beiden Lücke im mittelpunkte des jugendlichen bundes. das haus, in dem Bunsen, Lachmann, Lücke jahr und tag zusammen wohnten, das sog. alte hospital, erstes haus rechts am walle, wenn man die stadt durch das Geismarthor betritt, war dessen hauptquartier. recht in blüte trat das schöne gemeinschaftsleben im jahre 1813 unter dem brausenden lenzwehen der wiedergeburt des vaterlandes. Lücke war damals bereits repetent der theologischen facultät (1813—16), Bunsen und Lachmann unterrichteten als hilfslehrer am lyceum, während alle drei die akademischen studien eifrig fortsetzten. allmählich traten der in Bunsen ihr haupt verehrenden gesellschaft noch bei die beiden Gothaner Jacobs und Agricola, mediciner und jurist; der Hildesheimer Clemens Klenze, jurist; der Braunschweiger philolog Krüger, die Franken: Fischer, Seuffert, juristen, und Ullrich, theolog und philolog; endlich als einer der bedeutendsten, der namentlich mit dem triumvirat Bunsen-Lachmann-Lücke sich engstens befreundete, der philosoph und philolog Chr. A. Brandis. wiefern der kreis förmlich geschlossen war, ist nicht unbedingt zu sagen. manche andere junge männer haben ihm näher gestanden oder in weiterem sinne angehört, wie z. b. der spätere geschichtschreiber der philosophie Heinrich Ritter. doch liest man in den briefen jener jahre von einem schwure der eigentlichen bundesbrüder, der kaum anders als förmlich und wörtlich zu deuten ist. er hatte offenbar den inhalt, dasz man gelobte, alle kräfte dem vaterlande und gotte zum dienst in der wissenschaft zu weihen. tod allem gemeinen, liebe und pflege allem edlen, anspannung aller geistigen kraft zum aufschwung über das gewöhnliche mittelmasz der menge: das waren die ideale, denen man nachgieng. dasz auch die frauenliebe, wo sie eines der jungen herzen ergriff, damit in einklang stehen, diesem idealen schwunge erst die volle weihe geben müste, galt in Dantischer art als feststehend; die jungen bräute wurden mit hinein gehoben in die idealwelt der jünglinge und in ihre freundschaft verflochten. schön spricht Lücke von diesem jugendleben in der zueignung seines commentares zu den briefen des Johannes (2e auflage), die hier als classisches zeugnis stehen möge, da sie unten im briefe XV eine rolle spielt:

Herrn professor dr. Lachmann in Berlin.

Lasz Dir, mein geliebter freund, statt der gewöhnlichen vorrede an das publicum diese zeilen freundschaftlicher weihung gefallen! Du liebst vorreden weder zu lesen, noch zu schreiben. und ich weisz dieszmahl dem publicum nichts weiter zu sagen, als dasz ich fleiszig und gewissenhaft an dem buche nicht blosz gelängert, sondern auch gebessert habe, und dasz ich wünsche, es möge so nicht blosz nachsicht und beyfall unter den kennern finden, sondern auch vor allem zur förderung der christlichen kirche auf ihren geraden und richtigen wegen sein bescheidenes theil beytragen. ja auch diesz wenige versteht sich eigentlich von selbst. — Dir aber verlangt mich zu sagen, wie Deine und des anderen freundes erheiternde gegenwart vor kurzem mich von neuem recht lebhaft an die schöne zeit erinnert hat, wo wir mit Bunsen und Brandis, mit Reck, Klentze und E. Schulze im engeren kreise hier zusammenlebten und bey aller verschiedenheit der charaktere, talente und berufsweisen mit gleicher begeisterung für die wissenschaft dem gemeinsamen ziele zustrebten. es war zugleich die grosze zeit der heroischen erhebung und der geistigen erquickung und verjüngung unsers volkes

durch die kraft des christlichen geistes. mir ist beydes unvergeszlich und unzertrennlich, gleichsam ein doppelter frühling oder, wie man am Rhein von einem vollen herbste spricht, der selten sey, ein voller. — Wenn ich nun in diesen erinnerungen aus jenem kreise vorzugsweise Dir diese schrift zueigne und Dir sogar zumuthe, sie zu lesen, so geschieht diess nicht blosz, weil ich immer eine theologische, ich meine eine lebendig christliche ader an Dir entdeckte, welche selbst durch das starke kritische und philologische geäder, womit Dich der liebe gott begabt hat, sichtbar durchschlug, sondern besonders, weil wir in der letzten zeit durch Deine ausgabe des neuen testaments auch in unseren studien einander so viel näher gekommen sind. das verdienst ist dabey ganz auf Deiner seite; ich habe Dir nichts entgegengebracht. aber wir verdanken es wohl beyde gern dem groszen manne, dem seligen, der durch die macht seines geistes wohl allein im stande war, Deine kritische gabe, die schon ihre zwey gebiete hatte, auch noch für ein drittes, entfernteres, — für den dienst am evangelium zu gewinnen. seitdem beschäftige ich mich fast täglich mit Dir in Deinem buche, rechne Deiner allzu verschwiegenen kritik fleiszig nach, und fühle mich — ich mag zustimmen oder widersprechen — immer von neuem durch Dich angeregt für die kritische seite der neutestamentlichen exegese. was ich Dir hiemit zum danke dafür weihe, ist keine entsprechende gabe. ich weisz, commentare waren Dir immer etwas lästig, und unsere theologische art, wie sie nun einmahl ist, ist eben nicht für den strengphilologischen geschmack, den Du Dir mit recht nicht gerne verderben lässest. aber ich weisz auch, dasz, während Du Dich diplomatisch kritisch mit den worten und buchstaben der heiligen schrift beschäftigt hast, der heilige geist und sinn, der darin lebt, Dich nicht unangeweht gelassen und nicht verschlossen gefunden hat. und so darf ich hoffen, dasz Du die schrift eines freundes nicht verschmähen wirst, welche es versucht, den geist und zusammenhang der tiefsinnigsten bücher des neuen testaments etwas mehr aufzuschlieszen und zu entwickeln als bisher. hast Du Dich einmahl unter die theologen gewagt, so must Du auch leiden, dasz man Dich theologisch ehrt. Dein theologisches geschick und verdienst hat Dir schon in allem ernste einen ruf als professor der theologie zugezogen. fährst Du so fort und gibst uns erst Deine gröszere ausgabe des neuen testaments, wer weisz, was geschieht. der doctor der theologie kann nicht ausbleiben. nimm es für scherz, den Du auch mitten im ernste verstehst. aber den ernst verstehst Du doch auch unter dem scherz, und der ist dabey gar schön, nemlich ein erfreuliches vorzeichen mehr jener zeit, wo die falsche zünftigkeit in der wissenschaft und kirche aufhören und das heilige wort in immer reinerer gestalt und lebendigerer auslegung allgemein verehrt, geliebt und gelebt werden wird. die zeit ist noch fern, und viel kampf steht noch bevor mit zünftigen, gleichgültigen, falscheifrigen und feindlichen. aber lasz uns festhalten mit einander wie am gebete, so an der hoffnung, dasz das reich gottes auch in diesem sinne je länger je mehr zu uns kommen werde!

Göttingen, den 7 mai 1836. Lücke.

Im selben sinne und noch eingehender spricht Lücke über das leben des schönen jugendbundes und beidemal mit besonderem bezug auf Lachmann in seinem aufsatze über Martin Hertz, biographie Lachmanns in den Göttinger gelehrten anzeigen (1851, stück 204 und 205) und in der zuschrift, mit der er 1852 dem freunde Bunsen die zweite auflage seines 'versuchs einer vollständigen einleitung in die offenbarung des Johannes' (Bonn 1852) widmet. jene anzeige habe ich, weil gegenstand eingehender aussprache zwischen Jacob Grimm und Lücke, in den zugaben zum Grimm-Lückeschen briefwechsel wieder abdrucken lassen (a. a. o. s. 113 ff.); diese habe ich im lebensbilde Lückes (a. a. o. s. 41, 42)

benutzt und teilweise angeführt. gemeinsamer wissenschaftlicher grundzug der verbündeten war nach dieser quelle das cυμφιλολογεῖν, das sich auch in die verwandten einzelströme des cυμφιλοκαλεῖν, des cυμφιλοcοφεῖν, des cυνθεολογεῖν maszgebend erstreckte, und dem in der grundstimmung des gemütes das cυνενθουcιάζειν entsprach.

Wie man sich allmählich am ufer der Leine zusammengefunden, so verliesz seit 1814 und 15 ein freund nach dem andern die Georgia Augusta. Bunsen und Brandis schlossen sich B. G. Niebuhr an und weilten, als Lachmann im herbst 1815 aus Frankreich heimkehrte, das er als freiwilliger jäger, zu seinem leidwesen ohne persönliche teilnahme am kampfe, durchzogen, in Berlin. Lachmann folgte ihnen dahin und machte sich durch die im spätherbst 1815 bestandene wissenschaftliche prüfung für das höhere lehramt wie durch die im april 1816 geschehene habilitation an der Berliner universität in Preuszen heimisch. innig schlosz er sich schon damals an Schleiermacher an, dem er durch seinen wissenschaftlichen, strengkritischen ernst, gleicherweise auch durch seine heitere laune und sein scherzendes geplauder bald besonders lieb ward. auch Lücke ward durch seine bewunderung für Schleiermacher im mai 1816, als seine repetentenjahre abgelaufen waren, nach Berlin gezogen. Die entgegenstehenden bedenken, namentlich auch der braut in Groszbodungen, zu überwinden halfen die dringenden zureden der drei Berliner freunde. aus einem briefe Lachmanns, der unter den aufbehaltenen fehlt, führt Lücke am 24 märz 1816 die bezeichnenden worte an: 'sage Henrietten [Lückes braut] von mir, sie solle mir und uns andern zürnen, wie man dem schicksale zürnt, wenn es uns durch leid zur freude führt.' als Lücke am 14 mai 1816 in Berlin eintraf, fand er dort Bunsen nicht mehr; er hatte ihn auf der durchreise nach Paris um den 20 märz in Göttingen gesprochen. dagegen empfiengen ihn mit alter freundschaft Brandis und Lachmann. zwei schöne monate verlebte der ankömmling mit ihnen in Preuszens hauptstadt, während deren er am 15 juni die würde eines theologischen licenciaten und privatdocenten erwarb und durch die freunde bestens im akademischen kreise und namentlich bei Schleiermacher eingeführt ward. durch Lachmanns abgang nach Königsberg löste sich das kleeblatt mitte juli auf; noch im selben monate reiste auch Brandis nach Italien ab, um Niebuhr als gesandtschaftssecretair zur seite zu treten.

Von da an war den freunden Lücke und Lachmann längeres weilen an einem orte nicht mehr beschieden. doch haben sie sich noch ziemlich oft wiedergesehen; teils in Göttingen, wohin Lachmann auszer Lücke auch sein lehrer in der germanischen philologie Benecke, von 1829—37 die brüder Grimm und von da an Heinrich Ritter zogen, teils in Berlin, wohin Lücke auch später, nachdem Lachmann (1825) dorthin zurückgekehrt war, sein weg noch öfter führte. von dem brieflichen verkehre zeugen unter den folgenden 25 aus der zeit seit 1816 die letzten neunzehn. die ersten sechs darunter trafen Lücke noch in Berlin, wo er, zuletzt als auszerordentlicher professor, bis herbst 1818 weilte. dann kam er als ordinarius für kirchengeschichte und exegese an die neue Rheinuniversität nach Bonn, der er neun jahre angehörte. herbst 1827 folgte er in gleicher eigenschaft dem rufe nach Göttingen, wo er, nebenher zum titularen, zum wirklichen consistorialrate, zum abte von Bursfelde erhoben, bis an sein ende, 14 februar 1855, verblieb. wie tief das jahr 1837 mit seiner akademischen krisis und das jahr 1840 mit Otfried Müllers tode in Lückes inneres leben eingriff, habe ich bei herausgabe seines briefwechsels mit den brüdern Grimm näher dargelegt. auch einige der folgenden briefe (XVII—XXIII) beschäftigen sich damit. — Sehr wahrscheinlich oder geradezu sicher ist, dasz die nachfolgenden 25 briefe nicht die einzigen sind, welche Lachmann dem freunde schrieb; die lange pause von 1817—31 erklärt sich nur durch den verlust der damaligen briefe.

I.

Braunschweig, 25 mai 1814.

Mein theurer Lücke!

Schnelle antwort auf Bunsens brief, den ich heute erhalten, erfodert Deine bevorstehende reise. ich hatte auf jenen brief sehnlich geharrt, eben weil ich einen dieses oder ähnliches inhalts nicht erwartete, aber wünschte. an das, was mir Bunsen so liebevoll anbietet, hatte ich freilich nicht gedacht: ich stehe keinen augenblick an, es von ihm anzunehmen. ich bin vor entzücken über die ganze sache auszer mir. ich werde wieder mit Euch geliebten freunden leben![3] schade, dasz ich meinem vater nichts davon sagen darf! er würde nicht am erfolg zweifeln, — denn er hofft immer zu sehr — aber ihm den delicaten punkt der sache, den noch dazu Bunsen verschwiegen haben will, begreiflich zu machen, achte ich für unmöglich. (er hat mich ein paarmal ermuntert, briefe an Euch zu frankiren, was wir nun einmahl nicht eingeführt haben, — um Euch bei guter laune zu erhalten.) willst Du nun an meinen vater schreiben — gut; ebenso gut, wenn Du nur an mich schreibst; mir lieber, weil dann doch auch etwas für mich in dem [Deinem?] briefe vorkommen wird. was meinem papa vorgeworfen werden soll? erst meinte ich, man könnte die mögliche zukunft anticipiren und mich etwa Reck[4] ignorirend für Stapeltons licht- und fackelvorträger ausgeben. aber mein herr vater würde das glück seines söhnleins herumerzählen und dann die lüge an den tag kommen. so scheint mir das beste, dasz Du mich auffoderst, nach Göttingen zu kommen, wo ich leicht von stunden, die Ihr mir ausmacht und die sich leicht noch mehren könnten (natürlich von der mühseligkeit, die das haben kann, auch nicht ein wort, denn das würde sogleich aufgefaszt) leben könnte; dabei sprich von den wirklichen hoffnungen, die Du getrost etwas näher und gewisser setzen kannst als sie sind — nur um gottes willen so, dasz Ihr alles selbst und allein thut (was ich denn schon durch Bunsens und Astors[5] verhältnisse zu erklären wissen will) — sonst wird sogleich wieder der unglückliche Heeren bombardiert. dasz (so) ist meine meinung, gern weiche ich der besseren. nur sorge, dasz alle schon erwähnten anstösze vermieden werden und dasz hier in

---

[3] über Lachmanns gezwungenen aufenthalt im vaterhause zu Braunschweig vom herbst 1813 bis gegen pfingsten 1814, wo er nach Göttingen zurückkehrte, berichtet auch Hertz (biographie, s. 13). dasz die frage nach dem lebensunterhalte an dieser unterbrechung der studien wesentlichen anteil gehabt habe, konnte man schon aus dem ganzen zusammenhange vermuten. dieser brief macht es gewis und zugleich, dasz durch Bunsens und Lückes freundliche hilfe, sowie durch Lachmanns dem jungen Engländer Stapelton, Karl Recks zöglinge, erteilten privatunterricht, besonders über Herodot, die rückkehr in die glücklichen Göttinger verhältnisse ermöglicht ward.

[4] Karl Reck aus Grene bei Gandersheim, später auszerordentlicher beisitzer des spruchcollegiums der juristischen facultät zu Göttingen unter dem titel assessor, hatte schon unter den jugendfreunden den ruf eines barocken sonderlings. seine neigung zu tiervergleichen wird öfter erwähnt. von Lachmanns spöttischem, kritischem blicke pflegte er zu sagen: der hellblonde blickt in die welt, wie die spitzmaus aus der hede. später überwucherten seine schrullen den tüchtigen kern dergestalt, dasz er als greis den spott der straszenjugend herausforderte. er hat bis in sein neuntes jahrzehnt in Göttingen gelebt.

[5] aus Bunsens leben, englisch beschrieben von seiner gattin, deutsch bearbeitet von Nippold (Leipzig, 3 bände 1868—71), ist bekannt, dasz er einige zeit als mentor des reichen Deutschamerikaners Astor fungierte.

Braunschweig keiner auf den gedanken kommen könne, mein vater erhalte mich in Göttingen. denn über meinen langen aufenthalt dort haben schon längst übelwollende gelästert und von groszen geldkosten gesprochen, die mein vater haben müsse — leider hat er sie nicht! — So viel von dem scheinbriefe, mein guter Lücke, zu dem Du Dich so gefällig erboten hast. ich selbst werde sehr bald kommen, vielleicht noch in der pfingstwoche in Eurer abwesenheit, und zwar darum: am sonnabend vor pfingsten läuft der termin ab, wo der ausgang der Oldb. sache beim stadtrate gemeldet[6] und ich dann ordnungsmäszig einrangiert werden soll. der termin ist zwar wohl nicht so peremptorisch, auch mein vater nicht willens, ihn genau zu beobachten, doch musz dann bald nachher die anzeige geschehn, — und geschähe dann wohl am besten kurz vor meiner abreise, zu vermeidung aller etwanigen weitläuftigkeiten und doch noch mit leidlich gutem scheine. weil dann doch wahrscheinlich citation erfolgt, so wäre es doch wohl besser, wenn Du an meinen vater und nicht an mich schriebest. dein brief würde dann hinreichen, alles zu beendigen, da es doch grausam ist, einem menschen sein brot zu entziehen.

Und nun, lieber Lücke, glück zur reise! an Bunsen schreibe ich nach Gotha.* dumm, dasz ich wegen meiner schrift nicht schon lange an Becker gedacht habe — gut für das buch, da ich unterdesz vieles besser gemacht und nun noch besser in Göttingen machen werde. — Ich weisz nicht, wie Dir danken und Bunsen für Eure liebe, wie Ihr an mich denkt und auch zuweilen statt meiner. jetzt noch abwesend, bald wirklich — o freude! umarmt Dich Dein

K. Lachmann.

* Ich lese doch recht in seinem briefe, er reise schon am freitage ab. habe ich falsch gelesen, so kann ich hier auf dem rande nicht sagen, was ich alles an ihn bestellt haben wollte.

Aufschrift: an herrn repentent (so) Lücke in Göttingen.

II.

Göttingen, october 2. 1814.

Blosz ein geschäftsbrief, bester Lücke — alles übrige wird in den sinn [?] genommen, damit nichts heiliges verdorben werde durch einen brief, der nur der gestern fertig gewordenen Dissertatio de critica in Tibulli carminibus recte instituenda gleichen könnte. sie wird zugleich mit diesem briefe an Schütz[7] geschickt. was ich von dem einliegenden briefe gelesen (er ist erst gestern früh gekommen), erfodert eine schnelle antwort von Dir. — Am sonntag abend, fast zu einer stunde mit mir,

---

[6] von der Oldenburger [?] sache und der meldung bei dem Braunschweiger stadtrate spricht Hertz nicht. auch die vom herrn geheimen rate Hertz mir gütigst mitgeteilten aufzeichnungen von Bunsen, Brandis, Krüger, Ullrich, Lücke, die seinen angaben zu grunde lagen, enthalten nichts darüber. nach der ganzen sachlage wird man an ein gesuch Lachmanns um eine lehrerstelle in Oldenburg und nach dessen vorausgesetztem miserfolge an einstellung seines namens in die liste der candidaten des stadtministeriums zu Braunschweig zu denken haben. in jener zeit hielt Lachmann seinem vater zuliebe die einzige predigt seines lebens.

[7] es handelt sich hier um erwerbung des doctorgrades (vgl. Hertz s. 15 u. 16). aus den acten der philosophischen facultät zu Halle teilt Hertz mit, dasz Lachmanns specimen, welches verloren zu sein scheint, dieser durch den hofrat [Christian Gottfried] Schütz vorgelegt und empfohlen ward. das doctordiplom ist vom 22 october 1814 ausgestellt.

kam Niemeyer.[8] ich, leider auf Wunderlichs[9] geheisz, ging am andern morgen hin. die stellen sind noch nicht gewisz, und nicht am paedagogium (das hat W. gelogen), sondern am waisenhause; die ich haben sollte, trägt höchstens 150 thaler nebst freier station ein; elementarclassen, mit inspection über 12—22 mann. natürlich habe ich sie ausgeschlagen. Niemeyer hat mir versprochen, auf mich rücksicht zu nehmen, wenn am paedagogium stelle erledigt würde, was bald geschehen könnte. die andere stelle (100 thaler) wird wohl Pockels bekommen. ich habe mich nicht enthalten können, Niemeyer zu sagen, man würde ihm hier wenige empfehlen können, weil mir Wunderlich selbst gesagt, das seminar sei schlecht; niemand schreibe latein ohne grammatische fehler. ich habe Wunderlich noch nicht wieder gesehn. — Das folgende steht in diesem briefe nur als chronikennachricht: am 27n abends kam Abeken[10] und reiste 29n morgens schon wieder weg nach Gotha, Rudolstadt, Berlin. an demselben morgen reiste Höpker ab, und so bin ich mit Laar ganz allein; denn Mitscherl.[11] wird nicht gerechnet — freilich ist er oft genug bei mir, gestern abend war die rede von predigten. er geht morgen fort. warum Klenze weder kommt noch schreibt, weisz ich nicht. — Am 30n abends erschien Döleke[12], und nach einer langen

---

[8] der berühmte kanzler August Hermann Niemeyer, mit Knapp director der Franckischen stiftungen und damals rector der universität halle. auch von diesen verhandlungen schweigen die in anmerk. 4 zum vorigen briefe erwähnten quellen.

[9] Ernst Friedrich Karl Wunderlich (1783—1816), seit 1808 auszerordentlicher professor der philosophie an der universität Göttingen, galt neben Ludolf Dissen (1784—1837), der 1813 von Marburg in gleicher eigenschaft nach Göttingen zurückgekehrt war, gegenüber dem zuletzt etwas veralteten Heyne (1729—1812) und seinem schüler Christoph Wilhelm Mitscherlich (1760—1854) als vertreter der jüngeren philologie im geiste Friedrich August Wolfs. die scharfe bezeichnung seiner ungenauen angabe ist bezeichnend für den genauen Lachmann, wie ihn die freunde nannten. die weiter genannten namen bezeichnen mitglieder entweder des philologischen seminars oder der von Bunsen, Lachmann und ihren freunden daneben gestifteten Societas philologica, deren ehrenmitglieder die professoren Dissen (vorsitzer) und Wunderlich waren. beiden gemeinschaften gehörte auch Lücke an.

[10] Ludwig Abeken, jüngerer bruder des damals in Rudolstadt angestellten Bernh. Rud. Abeken, wo er lehrer am Kölnischen, 1820 professor am Joachimsthalschen gymnasium ward. später mit Lücke und Klenze in Berlin (vgl. brief IX).

[11] ein Mitscherlich als mitglied des engern vereines aus dessen späterer zeit wird auch von Bunsen brieflich erwähnt. nach dem lebensabrisz von Ladenberg in der allgemeinen deutschen biographie befand sich damals der berühmte chemiker Eilhard Mitscherlich, des professors neffe, in Göttingen, der ursprünglich auch philologie und orientalia studierte. ob er hier gemeint sei, stelle ich dahin. die abfertigende erwähnung wäre einem schon halb abgefallenen philologen gegenüber aus Lachmanns feder nicht unerklärlich.

[12] Wilhelm Heinrich Döleke (1784—1827), zuletzt rector in Schleusingen, lebte bis 1812 in Göttingen, von da in Heiligenstadt, nachher in Hildesheim als gymnasiallehrer. eben damals hatte er herausgegeben: 'versuche philosophisch-grammatischer bemerkungen' (Leipzig, 2 bände, 1812—14) und für Vaters Mithridates 'beiträge zur kenntnis des Samojedischen' geliefert. nach den vorliegenden briefen Dölekes an Lücke und Lückes gleichzeitigen äuszerungen an seine braut war des letzteren verhältnis zu Döleke ein weit wärmeres, sein urteil über ihn ein günstigeres, als der kritische freund anzunehmen scheint. ob dieser

anecdotenlangenweile ging er gestern morgen weiter nach Halberstadt. dasz Du auf seinen etymologischen brief nicht geantwortet, hatte er sich selbst so erklärt, Du habest wohl nichts gefunden. dabei liesz ichs und sprach noch dazu von vielen geschäften. er will einer armen familie helfen durch ein etymologisches wörterbuch über Cornelius Nepos und meint, seine fragmentarischen witzspiele seien [etwa 4 silben fehlen] sehr nützlich (z. b. tendere, τείνειν, deh [3—4 silben fehlen], tendo, sehne).

Deinen bruder[13] kenne ich zwar nicht; aber [Du weiszt wohl] schon, warum ich ihn gern leiden mag. darum [bitte?] grüsze ihn von mir. auch Deinen va[ter wegen?] der hübschen kurzen, bestimmten briefe und Deine mutter wegen des: 'Du dummer junge' und um manches andere. aber es ist wahr, dergleichen gehört nicht in diesen brief, also lebe wohl. ewig Dein

K. Lachmann.

Aufschrift: an den herrn repetenten Lücke (abzugeben bei hrn. kaufmann Lücke) in Egeln.

III.

Duderstadt[14], den [datum abgerissen].

Lieber Lücke, ich schrieb Dir neulich sehr zur unrechten [3—4 silben abgerissen], da ungefähr eine stunde nachher die entscheidung von Han [3—4 silben abgerissen]. seit dem 2 juni bin ich denn soldat, aber leider noch ohne uniform und ohne exercirt zu haben. aber es soll schon kommen. übrigens bleiben wir vielleicht noch 4 wochen hier, nach andern nachrichten bis zum 15n. — Ich habe bewundern müssen in diesen tagen, wie mir gott nie die kleinste freude ohne schmerz vorher und v. v. gibt. — Es schreibt sich wunderlich in einer übelriechenden posamentirstube unter allerlei gesprächen bei sonntagsbesuche, wenn man soeben nach Seeburg spazieren will. nächstens ein mehreres; denn auch das versprochene kann ich diesmahl e [etwa 5 silben abgerissen]. antworte mir nur erst auf das vorige [4—5 silben fehlen] alle von Deinem

C. Lachmann.

Aufschrift: an herrn doctor Lücke in Göttingen, im alten hospitale am Geismarthore.

IV.

Am 28n august 1815.

Ich schreibe Dir, liebster Lücke, und meinen übrigen Göttinger freunden aus einer ferme bei dem château Brunelle, unweit der stadt Nogent le Rotron, 10 stunden von Chartres, dem hauptquartier Blüchers und Bülows, vielleicht noch näher bei einer gröszeren stadt, aber ich

---

hat schreiben wollen 'seiner' (familie), wage ich nicht zu entscheiden. thatsächlich hatte Döleke damals mit sorgen zu kämpfen. seine heimat war Nienhagen bei Halberstadt.

[13] Lückes vater lebte als kaufmann in Egeln; auch sein wenig jüngerer bruder Karl L. war kaufmann in Magdeburg. über die familie einiges nähere in meinem lebensbilde Lückes.

[14] über Lachmanns eintritt als freiwilliger fuszjäger bei dem ersten Eichsfelder jägercorps und den darauf folgenden unerquicklichen aufenthalt in Duderstadt, der noch den ganzen monat juni hindurch dauerte, bringt Hertz in der biographie (s. 21 ff.) das nähere unter mitteilung der damals entstandenen gedichte Lachmanns. was dort auf s. 23 von einem besuche Lückes und Ullrichs in Duderstadt, wohin sie zusammen ritten, angedeutet wird, beruht auf brieflicher erzählung des letzteren, professors Ullrich in Hamburg, über den der folgende brief zu vergleichen ist.

habe keine karte, und die geographie, weiszt Du, hab ich nicht erfunden. es war mir traurig, in Chartres weiter keine b[riefe als] einen von meinen ältern zu finden. Ihr hattet [gewis musze?], die hinreichte, und konntet denken, wie theuer mir hier in Frankreich, ob es gleich nicht unter die wilden länder gehört, in gesellschaft von menschen, denen ich mein herz nicht öfnen kann, ein brief — ein grusz von Euch sein würde. die politische lage der dinge verstimmt mich noch dazu. wir, d. h. das 4e armeecorps, wir liegen nun hier in cantonirungsquartieren und morgen werden für uns jäger die freuden der Duderstädter thalwiese wieder angehen. niemand weisz, ob noch etwas vorfallen werde, wobei wir gebraucht werden können. käme morgen oder besser heute ordre zum vorwärtsgehen und nicht ohne zweck — oder ordre zum rückmarsch nach Deutschland, — so würde ich Euch heute freudiger schreiben. aber so durch Frankreich zu laufen um nichts und wieder nichts, blosz um darin ein wenig zu exercieren — was kann trauriger sein. — Auch diesmal, wie immer, soll ich kein reines glück genieszen — und wenn man es recht genau ansieht, ist's doch wohl so am besten. — Nur das tröstet mich, dass ich unsern Rhein von Coblenz bis Cölln gesehn und das nette Brabant, und was man in 2 tagen von Paris sehen kann, und eine halbe stunde lang den Apoll und die Venus.[15] dasz ich vor dem Apollo wirklich meine andacht verrichtete, kannst Du nicht glauben, weil Du blosz Euren Göttinger gypsabgusz kennst — aber wer das original gesehen hat, der kann es. vor den übrigen antiken, vor allen gemälden bis auf die transfiguration, die ich 5 minuten angegafft, bin ich fast mit verschlosznen augen vorübergeeilt; ich hätte mich gern platt auf die erde gelegt und geweint, dasz ich von den herlichkeiten nichts sehen konnte. wer 4 wochen in Paris lebt und in einem so angenehmen bürgerhause als ich — der wird ein anderer mensch und kein schlechterer — er müszte denn selbst wollen. mir hat's wohl wenig geholfen. — Ich weisz aber gar manchen ort in Deutschland, wohin ich mich lieber zurückwünsche. und da soll ich nun hier von nichts und von niemand wissen — von Dir nichts, von Dir und Bodungen[16], meine ich, und von Dir und Göttingen, ja wer weisz, vielleicht gar von Dir und Greifswalde[17] oder dgl. laszt

[15] von den hier genannten kunstwerken gehören der Apollon von Belvedere und die verklärung Christi von Raffael gegenwärtig der sammlung des Vatican an, nur die Aphrodite von Melos, wenn doch diese gemeint ist, der des Louvre. damals waren auch jene schätze, mit denen von halb Europa, unter des bekannten Dominique Vivant Denon leitung in Paris vereinigt. schon Hertz (s. 29) berichtet, dasz Lachmann und seine kameraden mitte august die von Napoleon zusammengeraubten kunstschätze in Paris noch vollzählig antrafen, dagegen bei deren zweiter anwesenheit im october die im zweiten Pariser frieden wirksam durchgesetzte rücklieferung in vollstem gange war.

[16] Lücke hatte Lachmann in Groszbodungen eingeführt. er war, wenn auch damals erst im stillen, verlobt mit Henriette Müller, ältester tochter des fabrikanten, späteren commercienrates Müller. der wenig jüngeren schwester Laura, späteren gattin des professors und oberappellationsrates Burchardi zu Kiel, galt Lachmanns zarte, freilich nach allen anzeichen nie zur rechten klarheit und zur aussprache gelangte neigung. Lückes standquartier in Bodungen und das seiner ihn begleitenden freunde war das pfarrhaus des ortes, das der allgemein verehrte superintendent dr. theol. Steinbrenner und seine gattin, ein geistig und gesellig regsames, kinderloses paar, bewohnten.

[17] seit februar 1815 beschäftigte Lücke die aussicht auf eine mit der pfarrstelle zu St. Jakobi in Greifswald verbundene theologische professur. die angelegenheit zog sich bis in den beginn des folgenden jahres hinüber, ohne zu dem gewünschten ziele zu führen.

mich doch wissen, wie Ihr lebt, Du — Du hattest mir doch sonst immer vielerlei zu sagen — Schulze, ich weisz doch, dasz er mich lieb hat, und ich wüszte ihn so gern glücklich — mein lieber Fritz Jacobs — unser ehrlicher vater Reck, der zu gut ist, darüber zu lachen, dasz mir jetzt nicht wohl ist, da ich seinen rath nicht gehört habe; aber das konnte ich nicht und möchte ich auch nicht gekonnt haben. es ist noch so mancher, von dem ich hören möchte, Ullrich[18] vor allen, und, die Euch doch wenigstens näher wohnen als mir, Bunsen und beide Brandis.[19] immer aber komme ich auf Dich zurück, das heiszt freilich besonders, was soll ich es leugnen? auf Bodungen, und auf das, warum es Dir und warum es mir lieb ist.

Aber ich will diesen brief schlieszen — er mag wunderlich genug sein — und, mein unruhiges herz zu beschwichtigen, Hektors tod lesen. Lebe wohl. Ewig Dein

C. Lachmann.

Addr. An den kgl. pr. freiwilligen fuszjäger L. bei dem 2n jägerdetachement des ersten schlesischen linieninfanterieregiments, gehörig zur 13n brigade des IVn armeecorps. freiwilliger jägerbrief.

Aufschrift: herrn doctor Lücke in Göttingen. brief eines freiwilligen jägers.

---

[18] Franz Wolfgang Ullrich (1795—1880), der spätere professor am akademischen gymnasium zu Hamburg, aus Remlingen bei Würzburg, war eines der jüngeren glieder des Göttinger bundes.

[19] Bunsen und Chr. Brandis weilten damals in Kopenhagen.

(14.)

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Andresen, dr., Hugo, zum prof. der romanischen sprachen an der univ. Göttingen ernannt.

Delbrück, dr., ord. prof. der philol. an der univ. Jena, erhielt das comthurkreuz II cl. des Sachsen-Ernestinischen hausordens.

Eucken, dr. hofrat, ord. prof. der philos. an der univ. Jena, erhielt das ritterkreuz I cl. desselben ordens.

Hamann, dr., Otto, zum ord. prof. der zoologie an der univ. Göttingen ernannt.

Hintze, dr., Karl, ao. prof. an der univ. Breslau, zum ord. prof. und zum director des mineral. museums ernannt.

Körting, dr., Gustav, ord. prof. der akademie zu Münster, für roman. und engl. philologie an die univ. Kiel berufen.

Papperitz, dr., Erwin, ao. prof. der technischen hochschule in Dresden, als ord. prof. für höhere mathematik an die bergakademie zu Freiberg berufen.

Reischle, dr., prof. am Karls-gymn. in Stuttgart, zum ord. prof. für prakt. theologie nach Gieszen berufen.

Stahl, or., ord. prof. der botanik an der univ. Jena, erhielt das comthurkreuz II cl. des Sachsen-Ernestinischen hausordens.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(15.)
ZUR DISCIPLIN DER HÖHEREN LEHRANSTALTEN.
(fortsetzung und schlusz.)

Das persönliche leben ist zunächst ein inneres und entzieht sich als solches der beobachtung und folglich der überwachung. in die erscheinung tritt es als geberde, wort, that. dieses dreifache sittliche thun kommt aber aus dem grunde entweder des gemütes, oder der begierde, oder des willens; es ist entweder ein gutes, d. h. gesetzmäsziges, der idee des guten, dem willen gottes congruentes, oder es ist ein böses, d. h. nicht gesetzmäsziges, der idee des guten, dem willen gottes widersprechendes. die erste art hat die schule zu billigen, zu behüten, zu stärken und zu fördern, d. h. überwachung zu üben in positivem sinne, zwecks erhaltung und mehrung; die zweite zu verwerfen, zu hemmen, zu unterdrücken, d. h. überwachung zu üben in negativem sinne, zwecks ausrottung und ertötung. die erkennungszeichen des guten und des bösen persönlichen lebens näher anzugeben, ist überflüssig; das tägliche leben malt sie zur genüge und nicht selten mit in die augen brennenden zügen vor.

Die frage ist vielmehr nur: welche mittel und wege sind zu nehmen zu seiner überwachung von seiten der lehrer?

Es gibt auch hier kein besseres, weil kräftiger wirkendes mittel, keinen sicherer zum ziele führenden weg, als die thätigkeit der lehrer innerhalb der schule. sittlichkeit ist eine sache der überzeugung, der freien persönlichen selbstbestimmung und der darauf gegründeten gewöhnung; diese aber zu erzielen erheischt andauernde mühe, peinlichste sorgfalt. demnach sagen wir: wenn für die überwachung des körperlichen lebens der schüler unterweisung, für die des geistigen controle das zu empfehlende war, so ist es hier, auf dem sittlichen gebiete, seelsorge, wie sie sich treibt in wort und werk, in belehrung und zucht, aber getragen durch das vorleuch-

tende beispiel persönlicher sittlicher lebensführung. 'verba docent, exempla trahunt' ist wohl das geziemendste motto für jede erziehungskunst: worte sind gut und vermögen viel, aber ohne die beigabe der kraft des beispiels sind sie die klingende schelle; zucht ist auch gut, aber geübt von innerlich nicht berechtigten verbittert sie und schafft nur furcht; ins herz dringt nichts von ihrer wärmenden, ihrer belebenden kraft, zumal nicht in die herzen der kinder, der jugend; die will mehr sehen, als hören und fühlen, die sehnt sich nur nach dem werden und reckt sich an den erwachsenen in die höhe; das ist ihr edler, so anmutender, ihr idealer zug. aber wehe, wenn das vorbild ein verkehrtes, ein verderbtes ist, wenn es etwa ein von niedriger selbstsucht geleiteter, vielleicht von gemeinen begierden aus einem rausche des vergnügens in den andern unstät umhergetriebener mensch ist. auch an solchen reckt sie sich in die höhe, aber zum lichte kommt sie nicht. darum: seelsorge, aber zumeist durch das beispiel eigner sittlich charaktervoller lebensführung.

Solcher zur rechten zeit, am rechten orte geübten seelsorge wohnt eine grosze kraft für die erhaltung, stärkung und förderung der kindlichen, der jugendlichen sittlichkeit inne; auch für ihre neubelebung und wiederaufrichtung, wo sie gefährdet oder bis auf die wurzel geschädigt ist; sie allein ist im letztern falle geeignet in das haus, in die familie einzudringen mit ihrer stimme; sie ist endlich allein auch berechtigt, wenn die harte notwendigkeit, etwa das vergehen unerlaubten umgangs mit weiblichen personen, eine zu öffentlichem skandal gewordene trunkenheit, oder das zuchthaus streifende handlungen dazu zwingen, zu der rolle des richters aufzusteigen und das unwürdige glied der schulgemeinde auszusondern, um die noch heilen glieder vor schaden zu behüten.

Wohl gebührt hier das amt vor allen dem religionsunterricht und seinem lehrer, aber welcher college, welches collegium wollte wähnen von seiner mitführung sich lossprechen zu können? wo solches geschähe, wo man diese lebensfrage der höheren lehranstalten in die hand des religionslehrers allein legen, diese schwerste arbeit seinen schultern allein aufbürden wollte, wo man in thörichter verblendung meinte, der schwerpunkt für die thätigkeit der lehrer läge im vollstopfen der schüler mit allem möglichen wissenswerten, und die schulen degradierte zu drillanstalten vielleicht schädlichster art; wo man aus diesem geiste heraus den religionsunterricht erachtete als eine leider zu duldende beigabe, ein fünftes rad am wagen und danach behandelte; wo man mit ostentation ihn in die sogenannten nebenfächer wiese, ohne einflusz für die gesamtbeurteilung des schülers, für den charakter der censur, für seine versetzung; wo man ihn damit in den augen des schülers aller schulischen bedeutung beraubte, da würden die religionslehrer nur unfruchtbaren acker pflügen, auch die redlichste arbeit gäbe keine frucht.

Nein, wenn wir seelsorge an den schülern fordern, so thun wir das und fordern sie mit ganzem nachdruck von seiten des gesamten

collegiums; und hätte der einzelne college nicht den mut, nicht die kraft, nicht den willen, etwa weil seine weltanschauung diesen bände, sein leben innerlich sittlich zu gestalten, so müste er doch den äuszern schein wahren, jede verletzung der sittlichen lebensordnung streng meiden; das erheischt von ihm sein amt; er ist lehrer, er ist auch erzieher. heil der schule, deren geist ein von der idee des sittlich-guten durchhauchter ist, deren collegium aus persönlichkeiten von sittlicher lebensrichtung besteht! der von einem solchen ausströmende geist ist der geist kräftiger selbstzucht; der aber macht alle überwachung des lebens der schüler auszerhalb der schule leicht, ja unnötig: unter seiner pflege wachsen die jungen menschenpflanzen dem lichte der allein wahren, alle andere in sich bergenden, der sittlichen freiheit zu, d. h. der liebe zum guten.

Wir kommen an das familiäre leben des schülers. es umfaszt seine beziehung zu vater und mutter, oder deren stellvertretern, und zu geschwistern. es äuszert sich als dankbarkeit und gehorsam gegen die eltern, als verträglichkeit usw. gegen den bruder, die schwester; es ruht auf dem grunde der liebe.

Betreffs des 'wie weit' gilt auch hier: eine grenze ist gar nicht zu ziehen. die schule überwacht, d. h. hier, hilft mit ganzer kraft, fördert die normale lebensäuszerung, hemmt und zerstört die gegenteilige, und auch mit dem gleichen mittel der seelsorgerischen einwirkung. das recht aber irgendwelcher bestrafung steht ihr dafür nicht zu, es sei, sie wird ausdrücklich erbeten; auch nicht directe, unverlangte einmischung, wie häuslicher besuch in absicht derselben.

Das gesellig-gesellschaftliche leben. gesellig zu leben ist eine für die jugend normale erscheinung. der junge mensch ist ein noch in der entwicklung stehendes, noch nicht fertiges dasein; als im werden begriffen, noch nicht in sich abgeschlossen wird er leicht angezogen und noch leichter wieder abgestoszen, trägt noch zu wenig inhalt in sich und sucht ihn deshalb notwendig von auszen; er befriedigt dies bedürfnis auf die wenigstens für die meisten angemessenste weise, durch den verkehr, im umgang mit den menschen; wo dieses bedürfnis nicht zu tage tritt, da liegt der schlusz auf eine auszergewöhnliche, oder bereits tief geschädigte natur vor. und so ist zu sagen: die höheren lehranstalten haben das gesellige, von innerer normaler beschaffenheit zeugende und demnach in beziehung zur erzielung des idealen menschen wenigstens nicht in widerspruch stehende leben der schüler zu dulden, ja zu fördern.

Aber wie weit? wir messen auch diese viel ventilierte und umsprochene frage mit unserm kanon und sagen: so weit seine äuszerungen in beziehung zum letzten schulzweck, zur erzielung der sittlich freien persönlichkeit stehen; wirken sie fördernd, so sind sie zu billigen und zu unterstützen; wirken sie hemmend, oder gar zerstörend, dann sind sie zu misbilligen und zu unterdrücken.

Die äuszerungen des gesellig-gesellschaftlichen lebens der schüler der höheren lehranstalten sind aber nach zwiefachem gesichtspunkte,

nach dem des 'zwischen wem?' und dem des 'welche?' zu betrachten. beide sind mit dem gegebenen masze zu prüfen.

Also: zwischen wem äuszert sich das gesellige leben der schüler der höheren lehranstalten?

Dieselben verkehren entweder mit ihren mitschülern oder mit nichtmitschülern, inclusive nichtschülern, gleichalterigen, jüngeren, älteren, reicheren, ärmeren usw. menschen. mit welcher altersstufe, mit welcher menschenclasse ist ihr gesellig-gesellschaftlicher umgang von seiten der lehrer zu gestatten, zu fördern? mit welcher zu verbieten, wenns sein musz zu hindern? die antwort ist: mit jeder, je nachdem dieser umgang erspricszlich oder hemmend auf ihre heranbildung zu sittlich freien persönlichkeiten seinen einflusz ausübt. die höhere lehranstalt kennt nur eine art von menschen, vor denen sie ihre zöglinge mit allem eifer behütet: das sind die notorisch sittlich schlechten. den armen, ich ziehe diesen aus guten gründen besonders hervor, macht sie nicht noch ärmer dadurch, dasz sie mit einem etwa unterschiedslosen verbote seine armut wie mit dem stempel des verbrechens bedrückt; freilich hat sie wiederum aus naheliegenden gründen ihr überwachendes auge besonders fest auf solchen umgang zu richten.

Wenn aber einer ihrer zöglinge in offenbar sittlich schlechte gesellschaft gerät, was hat von seiten der lehrer zu geschehen? der betreffende ist ernstlich zu warnen; fruchtet die warnung nicht, dann haben die bekannten instanzen mit dem hause durch mitteilung behufs abhilfe in verbindung zu treten; zeigt sich dieses indifferent gegen das sittliche wohl seiner söhne oder vielleicht um des vornehmen umgangs willen oder aus anderm grunde zu schwach und thöricht, die abhilfe zu gewähren, dann hat die schule von weiteren versuchen nach dieser seite abzustehen; sie treibt an ihrem schützling ihr amt der seelsorge mit um so festerer treue weiter und erntet schlieszlich die gute frucht oder aber — kommt dieser endlich zu fall, so greift sie mit ihrer strafenden disciplin ihn an; ist der schade so schwer, dasz wegen der andern seines bleibens nicht länger sein darf, dann wartet sie ohne gnade ihres amtes. der gesellige verkehr zwischen mitschülern auszerhalb der schule aber kann an den höheren lehranstalten einem verbote von seiten der lehrer nicht verfallen; denn individuen, deren umgang den mitschülern von seiten der lehrer zu untersagen wäre, darf die schule auch keine stunde lang in ihrem kreise dulden.

Es fragt sich weiter: welches sind die äuszerungen des gesellig-gesellschaftlichen lebens der schüler der höheren lehranstalten?

Dieses leben äuszert sich im gegenseitigen besuchen, gemeinschaftlichen spielen, baden, tanzen, in der beziehung zum weiblichen geschlecht, in spaziergängen, wanderfahrten, im besuch des wirtshauses, des theaters, in vereinen zwecks pflege der wissenschaft, der kunst, in verbindungen zu studentischem treiben, in clubs mit politischen tendenzen.

Was nun gegenseitiges besuchen anlangt, so ist dasselbe zu gestatten insoweit, inwieweit es weder den besuchenden noch den besuchten die gute erfüllung ihrer schulaufgaben erschwert oder unmöglich macht. die sicherste überwachung von seiten der lehrer in dieser beziehung dürfte die gute controle der schularbeiten sein. diese hat ja auch die veranlassung zur mangelhaften leistung zu ermitteln und so stets die zügel für etwaige übertreibungen, gegenseitiges aufliegen usw. in der hand. stubenkneipereien, die vorwiegend in dem heim auswärtiger schüler ihre stätte suchen werden, werden vermieden durch richtige ausübung des wohnungszuweisungsrechtes von seiten des directors, und hätten deshalb das schulleben gar nicht zu beflecken. wenn solche aber zur kunde der lehrer gekommen sind, so sind sie mit schweren schulstrafen zu belegen; dem halter ist die pension zu entziehen.

Die gemeinschaftlichen spiele. sie zerfallen in solche, welche der entwicklung körperlicher kraft und gewandtheit halber, wie ball- und turnspiele, gepflogen werden, und in solche, welche des vergnügens, des gewinnes halber stattfinden. die erstern sind zu freiester und ausgedehntester ausübung zu empfehlen; lieber einmal eine blutige nase, eine beule, einen arm- oder beinbruch, als sie erschweren oder gar verbieten; ihr segen für körper, geist und sittlichkeit ist überströmend. specielle überwachung von seiten der lehrer halte ich nicht für wünschenswert, geschweige für erforderlich. wo jungen spielen, da musz es wild hergehen können. unsittlichkeiten machen sich auf dem spielplatze nicht breit, zu denen bleibt schon keine zeit. die höheren lehranstalten haben nur die zum spiel einladenden, mit rasen bedeckten, mit bäumen bepflanzten plätze zu beschaffen, welche, um feindlichen zusammenstöszen mit der andern jugend vorzubeugen, von ihren zöglingen allein zu benutzen sind. die etwa zu befürchtende beeinträchtigung der häuslichen arbeiten entferne der lehrer wiederum durch das mittel guter controle; auch möchten hier zeitfestsetzungen wohl am orte sein und alle bedenken beseitigen.

Die gewinnspiele sind unter allen umständen wegen der groszen sittlichen gefahren, die sie für ihre liebhaber in sich bergen, zu verbieten, professionelle spieler sind von der schule zu removieren. über häusliche besuche von seiten der lehrer zu etwaiger auffindung von spielmaterialien, wie karten usw., selbst bei verdächtigen subjecten, urteile ich wie oben: der lehrer darf um seiner eignen sittlichkeit willen nie spionage treiben und auch in betracht seiner stellung zu seinen schülern in den verdacht solcher nicht kommen; er büszt die achtung ein und damit die vornehmste bedingung sittlicher einwirkung; der auf alle fälle stets nur spärliche durch solche spionage eingeheimste gewinn ist zu teuer erkauft; hier lasse man den krug zu wasser gehen, bis er zerbricht. dagegen eine über unsittliche lebensführung seiner zöglinge ungesucht ihm zufallende kunde hat er zu beachten und jene nachdrücklich und mit allem

ernst zu ahnden. dem hause gegenüber aber geziemt auch hier das verfahren der amtlichen benachrichtigung mit dem gesuch um abstellung; bei nichtbeachtung und fortsetzung oder im rückfall erfolgt bestrafung bis zur schlieszlichen entfernung. das spielen um geld ist unsittlich, die schule darf es an ihren schülern nicht dulden.

Das baden ist eine, mit der idee des sittlichen gemessen, gleichgültige handlung; sie kann jedoch zu verstöszen gegen die sittlichkeit reizen und solche verursachen, vornehmlich als geselliges; die schäden können dann schwerster art werden; es musz deshalb der überwachung an den höheren lehranstalten unterliegen. die tauglichsten überwachungsmittel dürfte eine schulbadeanstalt, unter geregelter aufsicht, auch hier mit festgesetzten zeiten, sein. militärbadeanstalten zu benutzen ist den schülern nicht zu erlauben: der casernengeist wird zu leicht auch hier laut; die worte werden in gegenwart der schüler nicht abgewogen; mit der reinigung des leibes füllen sich zugleich ihre seelen mit schlamm. privatbadeanstalten sind häufig, ähnlich den bahnhofsaborten, die ablagerungsstätten für den niederschlag gifthauchender poesien und deshalb, wo ihre benutzung für den schüler geboten ist, seitens der lehrer zeitweilige inspection der zellenwände vorzunehmen, bzw. remedur zu schaffen.

Was das tanzen anbetrifft, so ist es eine kunst und zwar eine solche, die zur erzielung der sittlich freien persönlichkeit ihre gute verwendung finden kann. bei den Griechen trug sie diesen idealen charakter an sich; sie war die kunst der schönen bewegung des leibes, der förderung seiner wohlgestalt, auch seines wohlseins. so wäre es seiner idee nach mit in den bereich der überwachenden pflege von seiten der höheren lehranstalten zu nehmen. in der modernen zeit aber ist es keine kunst; es ist nur ein mittel zu einem sittlich sehr fraglichen zweck. es dient zur leichtern annäherung der beiden geschlechter und damit zu einem geselligen verkehr höchst versuchlicher art. tanzvergnügungen für männer mit männern arrangiert würden wenig zulauf haben; der moderne mann tanzt nicht; die leidenschaft, die seine seele etwa bewegt, sucht andern ausdruck als den tanz; nur der wilde mensch, die urwüchsige kraft bedarf seiner. die heutigen tanzereien sind nur ein gesellschaftlicher behelf ärmlichster, höchst versuchlicher art. sie wären mit ihrem die gesundheit, die sittlichkeit beider geschlechter arg bedrohenden wesen besser überhaupt nicht da. die höhere schule hat nicht die aufgabe ihre zöglinge solchen gefahren preiszugeben; sie thut nur ein gutes werk, hilft die allgemeine sittlichkeit heben mit einem verbote des tanzens ihrer zöglinge auf öffentlichen bällen. die zucht des leibes, gute haltung usw. besorgt jetzt an dem jungen mann zur genüge die allgemeine wehrpflicht und das turnen; taugt er zum soldaten nicht und nicht zum turner, dann ist der tanzboden erst recht nicht sein feld. die kinderbälle endlich sind einer der krebsschäden unserer zeit; die höheren lehranstalten haben ihren sextanern und quintanern usw. die teilnahme an solchen zu verbieten. anders liegt die sache

des tanzenlernens. die schule hat es, um der gefahren für leib und seele willen, die es zur folge haben kann, nicht zu billigen und hat den schülern die entsprechende motivierte kundgebung nicht vorzuenthalten; weiter darf sie, da die gefährdung der sittlichkeit immerhin nur eine mögliche, nicht notwendige ist, nicht gehen. gibt der schüler oder auch das haus diesem ihrem willensausdruck nicht raum, so hat sie gewähren zu lassen. erst eine für das schulleben daraus hervorgehende schädigung, übergrosze zeitverluste für die häuslichen arbeiten usw. berechtigen und verpflichten zu hinderndem einschreiten. dem verbote des besuches der berüchtigten tanzstätten hat sie auch dem hause gegenüber unbedingte achtung zu verschaffen.

Um auch ein wort zu sagen über das spazierengehen, so erheischt dasselbe für den geistig arbeitenden schüler die rücksicht auf sein körperliches wohlbefinden; dasz er es in gesellschaft betreibt, ist nicht verwerflich, ist nur zu raten und unter gewähr des dafür nötigen spielraumes an zeit von seiten der lehrer nur zu empfehlen. doch auch dieses kann zur sittlichen gefahr werden und damit die erzielung der sittlich freien persönlichkeit erschweren und durchkreuzen; es unterliegt deshalb der überwachung. diese hat das vornehmthuende, stutzerhafte, blasiert angestrichene, flanierende, einzeln oder truppweise stattfindende herumstreifen auf promenaden, an bahnhöfen usw. vornehmlich ins auge zu fassen und mit den mitteln der vorstellung, abmahnung, je nachdem durch stricten befehl, zu beseitigen. spaziergänge am späten abend, zur nachtzeit, ohne beaufsichtigende begleitung sind nicht zu gestatten und haben, wo sie zur kenntnisnahme der lehrer gelangen, scharfer verweisung zu begegnen, im wiederholungsfalle ernsten strafen.

Schülerfahrten beliebigen charakters sind durch begleitung eines lehrers oder eines geeigneten stellvertreters stets zu überwachen.

Was den besuch des wirtshauses betrifft, so ist er ein sittliches adiaphoron; die sittlich freie persönlichkeit kann neben ihm bestehen. dasz er aber gefahren gröster schwere in sich trägt, braucht nicht betont zu werden; die verbrecher-, die zuchthausstatistik liefert die traurigen belege. das wirtshaus ist die hohe schule fürs verbrechen, die wahre brutanstalt fürs zuchthaus, und wenn an unserer zeit schlimme krebsschäden zehren — einer der ärgsten, ein das deutsche volk bis zum tode vergiftender ist eben der wirtshausbesuch. und wenn er seinem begriff nach als mit dem leben der sittlich freien persönlichkeit noch vereinbar gedacht werden kann, so folgt doch für die wirklichkeit daraus noch nicht das recht, zu jeder zeit ihn sich zu gestatten. eine solche zeit nun liegt jetzt auf unserm volke und schon jeder patriotisch fühlende mann, geschweige der mensch der sittlich freien persönlichkeit, hat die heilige pflicht zu helfen, dasz dieser not wieder ein ende werde. wie soll es aber dazu kommen ohne die handreichung der hierzu berufenen, ohne ihr kräftiges, die schwächeren nach sich zwingendes beispiel?

der gewohnheitsmäszige gebildete wirtshausläufer ist mindestens mit schuldig und verantwortlich für die sittliche notlage der zeit.

Wie stellt sich nun die frage nach dem besuch der wirtshäuser durch die schüler der höheren lehranstalten? wir sagen mit berufung auf den schulzweck: schüler sollten überhaupt kein heimatsrecht im wirtshaus haben! was männern gestattet ist, ziemt nicht auch schon kindern, auch nicht den erwachseneren. der mann verträgt manches ohne schädigung, was jene verdirbt, und in den wirtshäusern gibts doch fürwahr manches, was auch den starken, scheinbar in sich gefesteten mann herunterbringen kann und bringt. muste der höheren lehranstalt die pflicht zugesprochen werden, die ihr anvertraute jugend in ihrem körperlichen wohl zu behüten, das wirtshaus mit seiner luft, mit seinem qualm begünstigt das nicht; gewährt die schule den schülern freie zeit zu körperlicher erholung, so darf sie nicht gewissermaszen eine prämie auf denkbar unzweckmäszigste ausnutzung dieser gewähr setzen durch erlaubniserteilung zum besuch des wirtshauses. war es eine ihrer vornehmsten aufgaben, den intellect ihrer zöglinge zur sicheren entfaltung zu führen und deren wissenschaftliches leben mit jedem mittel zu pflegen, das wirtshaus mit seinen trivialitäten ist die stätte dazu nicht. in ihm kann höchstens gründlich verwüstet werden, was die schule gepflanzt hatte, es macht niemanden gescheidter, zu wenigst den schüler mit seinem noch in der entwicklung begriffenen, sorglichster schonung bedürftigen, von harter geistesarbeit oft schon ermüdeten gehirn. man braucht sich nur, wie das nach den abiturientenkneipereien vorkommen kann, vor eine classe schüler stellen zu müssen nach einer hinter dem bierglas halb durchbrachten nacht, — die sprache der warnung kann nicht vernehmlicher, eindringlicher sein. war es endlich vornehmste und höchste aufgabe der schule, sittliche menschen aus ihren zöglingen zu machen, das wirtshaus ist die stätte auch dazu nicht. das wirtshaus ist ein öffentlicher ort; der verkäufer prüft für verabreichung seiner waren nicht erst, wes geistes kind einer ist. er hütet auch nicht die zungen, und was eine solche aus einer gemeinen seele und dazu oft in der hülle geistvollen witzes ausspeien kann, das ist männiglich bekannt. für den charaktervollen, seiner selbst sicheren mann hat das zur not keine gefahr, für schülerohren ist es das gift, das kitzelt und das herz zum stillstand bringt. darum gehören schüler nicht ins wirtshaus, in keins, es sei welcher art es wolle, auch nicht in 'anständige'. was heiszt hier anständig! ein geschmackvolles kleid auf dem leibe, den beutel voll geld, schliff im benehmen und dazu die seele oft voll unflat, dasz es nur so überquillt, das ist für viele das, was 'anständig' heiszt. schüler gehören auch nicht in 'anständige' wirtshäuser, weder inner- noch auszerhalb der stadt, auch nicht mit eltern und beschützern. für fahrten liegt die sache anders; da kann der begleitende lehrer schützende vorkehrungen treffen. man weise die jugend vom wirtshaus hinweg an den ort für ihre kraft, auf den turnplatz, zum ball-

spiel, in die freie luft, auf den grünen rasen, und man dient ihr und dient der schule.

Die erlaubnis zum besuch öffentlicher und von der guten gesellschaft ausschlieszlich besuchter gärten, zur tageszeit, mag man nach lust und belieben gewähren. die nähe der frauenwelt verbietet sittenloses geschwätz; der helle tag macht ausschreitungen im genusz unmöglich; hier lerne der jugendliche gast auch die regeln des feineren benehmens, wenn er nicht das glück hat, aus einem hause von lebensart zu stammen.

Das haus hat sich in der frage des wirtshausbesuches den satzungen der schule unweigerlich zu fügen. vermag es seine liebe zu falscher freiheit nicht zu vermindern und seinen kindern nicht zu versagen, was nur den männern gebührt, so mag es dieser freiheit auch das schuldige opfer bringen und für seinen sohn einen lebensweg wählen, der ihm erlaubt, ihr ungezügelt zu dienen. die höhere schule hüte sich vor concessionen an den schlechten zeitgeist, sie trägt sonst nicht ihren namen mit ehren; dem guten zeitgeiste mache sie die thore weit auf!

Als hier wohl am passendsten sich anschlieszend werde gleich mit behandelt die frage des tabakrauchens der schüler und seine überwachung von seiten der lehrer. um es kurz zu sagen: mit willen der schule darf der schüler weder zu hause noch auf der strasze rauchen.

Das rauchen findet viele befürworter; das macht wohl der durch lange gewohnheit für die vielen lieb und unentbehrlich gewordene genusz. seine die gesundheit nach irgend einer seite fördernde kraft dürfte auch der eifrigste liebhaber nicht behaupten wollen; dasz es dem körper ein, in nicht gerade groszen dosen schon letal wirkendes gift zuführt, davon kann nur die gröbste unkunde das gegenteil behaupten. es schädigt jeden organismus; besonders starke organisationen der betreffenden leibesteile können auch hier als gegenzeugen nicht gelten. es liegt also der grund für das verdict klar vor. der endschulzweck, die erzielung der sittlich freien persönlichkeit, schlosz ja die überwachung auch des körperlichen lebens in sich ein, d. h. doch aber für die schule zugleich die pflicht, alles nachweislich die leibliche gesundheit ihrer zöglinge schädigende nach kräften von ihnen abzuwehren. wie thatsächlich aber das rauchen schädigt — manches frühe grab deckt seine opfer, manches in unheilbarem siechtum sich verzehrende leben ist seine schuld. nach welchem rechte also will die schule es ihren pfleglingen gestatten?

Will sie aber dieses recht nun einmal sich zusprechen, dann sei, eben aus gesundheitlichen rücksichten, das stubenrauchen mit dem bann belegt, das öffentliche dagegen frei gegeben. den einwand des verstoszes gegen den anstand erheben wir nicht. was bei einem zwanzigjährigen secondlieutenant nicht eine verletzung des anstandes heiszt, warum soll es das heiszen bei einem zwanzigjährigen primaner? will die schule ihr verbot nicht dem sittlichen grunde

der gesundheitsschädigung entnehmen, dann weicht ihr der grund unter den füszen, und sicherlich vor den augen der schüler; weil sie die ratio legis nicht erfassen können, darum kommt es ihnen so herzlich sauer an, die in ihren vier wänden mit schulgesetzlicher erlaubnis beliebäugelte cigarre vor der übrigen rauchenden welt zu verstecken. sollte aber die schule, aus welchem gesichtspunkte sie wolle, das verbot des öffentlichen rauchens aufrecht erhalten, so hat das haus dasselbe zu respectieren; denn das öffentliche leben der schüler hat die schule bei weitem mehr in den augen der leute zu verantworten, als das haus; ja ihr allein legt man es auf die schultern. das musz ihr ein weites, starkes recht über jenes geben.

Der besuch des theaters ist hier ebenfalls kurz zu besprechen. seinem begriff nach ist das theater ein bildungsort vornehmster art. der ergusz des höchsten dichterischen geistes, des dramatischen, findet hier seine eigentliche, breiteste mündung in die seelen der menschen. dieser aber ist hoch idealer natur; denn er hebt hoch über die gemeine wirklichkeit hinaus und kann deshalb nur veredelnd wirken. es gibt auch einen entarteten, gefallenen geist; der schafft ausgeburten der hölle. dem heutigen theater vindiciert niemand die vorwiegende, gar ausschlieszliche pflege des wahren dichterischen und damit auch des sittlichen geistes. berechtigte nennen es einen verbildungs-, einen verwilderungstempel von schlimmster, gefährlichster art; die classische Muse lehnt an seiner pforte mit verhülltem gesicht; was durch seine hallen geht, ist oft die zur anmutigen darstellung gekommene gemeine gesinnung und vergiftet die seele mit süszem trank.

Wie weit haben hier die höheren schulen die überwachung zu üben? das theater ihren zöglingen wehren? nein und abermal nein! aber sie soll auch seinen zugang unter ihre scharfe aufsicht stellen und den besuch, auch mit den eltern, nur gestatten nach eingeholter erlaubnis bei dem director.

Kommen wir auf die vereine zwecks der pflege der wissenschaft und kunst! wir sagen, um kurz zu sein, vom begriffe aus und nach unserer erfahrung: die ersteren sind einfach zu verbieten, auch die unter leitung eines lehrers. an der wissenschaftlichen speise, die die schule ihnen zuführt, sollen die schüler genug haben und sich genügen lassen; sie mögen sie nur gut verdauen. diese wissenschaftlichen vereine mit ihren vorträgen usw. erzeugen dünkelhafte stümperei; mit ihrem gewöhnlichen, heiszersehnten schlusz durchs bierglas aber befördern sie den glauben an die berechtigung zum biertrinken. den lehrern die gründung solcher gestatten, sie empfehlen und fördern, ist ein unerlaubtes, durch nichts zu rechtfertigendes poussieren des einzelnen faches auf kosten der andern.

Vereine zu künstlerischen ergehungen der schüler unter einander, wie gesang-, turn-, fechtvereine sind dem schulzweck weniger conträr. sie bergen wohl auch ihre groszen gefahren für diese in

sich, wie erzeugung und förderung unseligen cliquengeistes; aber als erholungsmittel für das durch seine arbeit in der schule und für die schule an geist und körper übersättigte wissenschaftliche leben sind sie zu dulden unter voraussetzung der persönlichen, die möglichen ausschreitungen leicht bändigenden überwachung von seiten der entsprechenden lehrer und zugleich unter voraussetzung ihrer abhaltung im schulgebäude selbst. vermeiden die schüler, ja wehren sie sich gegen die benutzung dieses für die beregten zwecke doch jedenfalls dienlichst bereiteten und versorgten raumes, so liegt die begründete vermutung auf andere nebenzwecke vor, die gar zu leicht zu hauptzwecken werden.

Die teilnahme an vereinen von nichtmitschülern bedarf stets der ausdrücklich zu erbittenden zusage des directors.

Es sei hier noch eine sache erwähnt, die zu besprechen manchem überflüssig erscheinen mag als etwas, was nicht vorkommen werde. aber sie kommt vor; wir meinen die öffentlich schriftstellernde thätigkeit bei schülern. diese thätigkeit ist ja eine aufgabe hoher sittlichkeit dem, für den sie sich ziemt; das leuchtet ein. die frage nach dem subject der berechtigung und unter umständen der sittlichen verpflichtung ist für die beantwortung eine frage weitgehendster art, auf die wir uns hier nicht weiter einzulassen haben. was den schüler anbetrifft, so ist er ein lernender und noch kein lehrender; darum hat er der öffentlichkeit noch nichts zu bieten, was der veröffentlichung wirklich wert wäre. hat er überschusz, so ist die schule seine öffentlichkeit; die wird entscheiden, ob spreu ob korn, und wird je nach befund die jungen schwingen fliegen lehren oder auch — stutzen. öffentlich schriftstellernde thätigkeit der schüler ist aber unerträglich; sie ist als ausflusz der eitelkeit, der groszmannssüchtigen selbstüberhebung usw. unsittlich. den schulzweck fördert sie nicht, wirkt höchstens auf ihn hemmend; darum musz sie verboten sein; wird sie dennoch geübt, so ist sie mit strafen zu unterdrücken.

Unter das capitel der groszmannssüchtigen selbstüberhebung gehören auch die verbindungen zu studentischem treiben; sie sind als eine mit nichts begründete vorwegnahme zukünftiger rechte nicht zu leiden; etwa entdeckte verfallen je nach der art ihres treibens der nachdrücklichsten, gründlichsten bestrafung.

Wir besprechen jetzt die beziehung zum weiblichen geschlechte. der erwachsenere schüler tritt naturnotwendig in beziehung zum weiblichen geschlecht. dieselbe verbieten, auch nur nicht wünschen, hiesze die menschliche entwicklung anders haben wollen. die schule hat hier nur das wächteramt, aber das vom bewustsein heiligster gewissenspflicht erfüllte und geführte; vernachlässigung, gewissenlosigkeit in dieser sache hiesze verrat an der jugend.

Welche beziehung darf sie passieren lassen? eine mit gleichgültigkeit gepaarte ist hier nicht denkbar. denn knüpft und löst

schon sonst für die jugend das gefühl und die neigung die bande des verkehrs und umgangs, in der beziehung zum weiblichen geschlecht ist dies sicher so. wo der schüler in wirkliche, der rede werte beziehung zu einem weiblichen wesen tritt, da ist der führer die zuneigung, die liebe. ohne bedenken ist nun zu sagen: über die aus reiner liebe entsprungene annäherung, den auf ihrem grunde gepflogenen umgang und verkehr hat die schule keine gewalt; den darf, den musz sie lassen gewähren. denn ein solcher widerspricht dem endschulzweck nicht, schädigt nicht das sittliche leben; im gegenteil, er wirkt reinigend, bewahrt vor vielem argen, hebt, stählt den geist zu kräftigem schwung.

Aber das menschenherz kennt auch eine liebe unreiner art; stellt sie sich ein, da sproszt sie zum verderben auf dem boden der jugend auf. welche furchtbaren opfer auch die sünde der menschheit abdingt, die in dem gewande der unreinen liebe ist die unersättlichste. das bedarf des weiteren nicht. und darum ist die überwachungspflicht hier evident.

Das beste mittel, der sicherste weg ist auch hier klar: das reine herz! deshalb ist seine sorgsamste pflege von seiten der lehrer durch unterricht und zucht von nöten. als zweitbestes aber, und zwar an dem herzen, das sich nicht reinigen lassen will, ist die unerbittlichste strenge zu üben wie und wo nur die unsittliche liebe in ihren ausbrüchen erfaszt werden kann. gegen geschlechtlichen excesses überführte schüler gibt es gar keinen andern rat und weg als die ausstoszung. der unreine verdirbt die reinen; aber auch schon der reine charakter der lehranstalten als zuchtanstalten zur erzielung der sittlich freien persönlichkeit darf sich nicht tangieren lassen; diese art sittlicher unreinheit musz ausgefegt werden und das mit scharfem besen. sie macht den ganzen menschen zum lügner.

Um aber den schüler vor diesem tiefsten fall zu bewahren, hat die schule anläszlich seines lebens vorbeugend einzutreten; sie hat sein müsziges, pflastertretendes herumlungern ihm abzugewöhnen, tanzvergnügungen, nichterlaubten besuch von wandertheatern, kurz jedes die sinnlichkeit unwillkürlich aufstachelnde thun und treiben zu verpönen.

Wir betrachten hier noch die clubs mit politischen tendenzen. die tendenz eines solchen kann eine das wohl des staates fördernde, auch eine dasselbe hemmende, zerstörende sein. die teilnahme der schüler an beiderlei art ist denkbar. wie hat sich nun die schule zu der frage zu stellen? mit dem schulzweck hat die politik nichts zu schaffen, sie berührt ihn nicht, sie steht zu ihm neutral. aber der schüler hat auch mit der politik nichts zu schaffen, auch er steht zu ihr neutral. denn der schüler ist noch kein bürger, er hat noch keine bürgerlichen pflichten; darum noch keine ebensolchen rechte. ein solches ist das vereinigungsrecht zwecks betreibung politischer dinge.

Kann es für den bürger eine frage der sittlichkeit, und damit

pflicht werden von diesem rechte gebrauch zu machen, den nicht- oder nochnichtbürger weist der staat von ihm zurück. übt deshalb der schüler durch politische clubschaft dieses vereinigungsrecht aus, so greift er in einen de jure ihm verschlossenen rechtskreis über und das ist anmaszliches thun. ein solches ist unsittlich und die schule darf es an ihren zöglingen nicht dulden. deshalb kommt dem schüler praktische teilnahme an politik nicht zu, nicht in bonam partem, nicht in malam, und dieselbe ist für alle fälle zu untersagen; deren ausübung ist gebührend zu bestrafen.

Das gleiche ist geltend zu machen für demonstrationen politischen charakters. der schüler hat zu keiner art von demonstranten zu gehören, auch nicht zu der der staatsfreundlichen. dasz demonstrationen gegen den staat von einer staatsanstalt — und auch die städtischen höheren schulen sind solche — mit sofortiger remotion zu bestrafen sind, bedarf keines wortes.

Das politische leben der schüler ist nach dem vorstehenden einer speciellen besprechung nicht noch zu unterwerfen. es sei nur folgendes hierzu noch bemerkt: zu unterscheiden ist das politische leben von dem patriotischen. müssen wir für jenes gänzliche unzulänglichkeit von seiten der schüler, und angesichts der möglichkeit etwaiger versuche zum eindringen in dasselbe, die überwachung von seiten der lehrer in anspruch nehmen, so wünsche ich diesem, dem patriotischen leben, thür und thor geöffnet, damit es in die herzen der jugend einzug halte und mit kräftigem puls ihre adern durchkreise. von überwachung kann hier nicht die rede sein, da es als solches zu unsittlichkeiten nicht führen kann; der wogenschlag des patriotischen lebens kann nie zu hoch gehen.

Seine äuszerungen bei gelegenheit nationaler siege, siegesfeiern und sonstiger vaterländischer feste können aber so werden, dasz sie nicht mehr statthaft sind, ja sie können in unsittlichkeiten, wie völlerei, rauferei u. s. w. ausarten, und diese äuszerungen sind von seiten der lehrer zu überwachen. das mittel dazu ist das der persönlichen gegenwart; sie schlieszt alles ungeziemende, den tag entweihende notwendig aus; auch kann man sich anstatt der persönlichen gegenwart in diesem falle als guten ersatz das unter eindringlich mahnendem ernst eingeforderte classenweise versprechen, auf ordnung und anstand halten zu wollen, denken. der gute, der überwiegende teil der schüler wird die einlösung desselben als eine ehrensache ansehen und jeden etwa auftauchenden versuch zu unziemlichkeiten energisch unterdrücken. solches von zeit zu zeit thatsächlich geschenkte zutrauen stärkt das ehrgefühl ungemein und hebt die selbstzucht. etwaiger misbrauch wäre dann freilich mit schwerer strafe zu sühnen.

Wir kommen jetzt auf den wichtigsten punkt, auf das religiöse leben der schüler. es ist ihr leben in gott; damit ersteigt ihr sittliches leben, wie das eines jeden, seine eigentliche höhe; ohne diesen schluszstein ist es kein sittliches. sittlichkeit mündet nicht

nur in die religion, sie nimmt aus dieser quelle auch ihren ursprung. von gott zu gott, das ist die geschichte und der gang der ethik der ganzen welt; von gott zu gott, das ist auch die geschichte und der gang jedes sittlichen einzellebens. sittlichkeit ist ohne religion gar nicht denkbar. der mit bewustsein und willen — und eine sittlichkeit mit anderem untergrunde gibt es ja nicht — sittliche mensch ohne gott wäre der logische widerspruch in leibhaftiger gestalt. darüber ist kein wort zu verlieren; wenn manches denken glaubt bei einer gegenteiligen meinung bestehen zu können, so ist dies seine sache; es hat die verantwortung selbst zu tragen.

Ist also sittlichkeit ohne religion, sittliches leben ohne religiöses leben, sittliche person ohne glauben an gott d. h. leben in und mit gott, nicht möglich, so steht deutlich zu tage, wie die höheren lehranstalten, die erziehungsanstalten zur sittlich freien persönlichkeit, sich selbst die wurzel abgraben würden, wollten sie der pflege des religiösen lebens ihrer zöglinge sich entheben, oder ihr nur eine nebensächliche, beiläufige sorge gönnen. etwaige bestrebungen nach diesem ziele hin würden als allerböseste offenbarungen des schlechten zeitgeistes gebrandmarkt zu werden verdienen; dasz sie dienstleistungen am körper der höheren lehranstalt gefährlichster art wären, würde die erfahrung nur zu rasch bestätigen: man streiche die religion aus dem bewustsein der menschheit und die nackte bestie bricht hervor; die schule setze gott ab in den herzen der jugend und sie füttert die hoffnungsvollen jungen jener! wenn die probe nur nicht eine gar zu verhängnisvolle wäre, man könnte im angesichte mancher denkungsart sie einmal wünschen.

Wie weit nun haben die höheren lehranstalten das religiöse leben ihrer schüler auch auszerhalb der schule zu überwachen? wie bei dem patriotischen ist auch hier zu sagen: eine grenze in hemmendem sinne ist gar nicht zu ziehen. das leben des menschen, und damit auch des schülers, kann nicht tief genug eintauchen in diesen strom voll wassers zum ewigen leben; in ihm kann niemand ertrinken; je mehr auf den grund, um so kraftspendender die wirkung; je näher zu gott, um so reiner steigt es hervor, ein bild von leuchtender schönheit, das bild des idealen menschen, das in seiner vollen herlichkeit nur einmal über diese erde gegangen ist. darum ist eine grenze in hemmendem sinne gar nicht zu ziehen. die aufgabe der lehrer kann nur sein, dieses bild des idealen menschen, des menschen in gott, immer klarer herauszubilden und zu gestalten. es fragt sich, welche mittel und werkzeuge sind hier zu handhaben? ich kenne nur eins: das leuchtende vorbild des lehrers, sein eigenes religiöses leben, sein wandel in gott. denn wenn irgend wo, da gilts vom religiösen leben: leben vom leben. das leuchtende vorbild des lehrers erzeugt dieses leben, erhält und stärkt es, wo es schon da war. das gilt vor allen vom und für den religionslehrer; aber, was schon auf das stärkste früher betont werden muste: ohne

einheitliches leben, ohne zusammenstimmung des collegiums, gibts keinen effect. der eine strahl reicht eben nicht aus; dunkel verschluckt das licht; ist ein teil finster, so kanns nicht lauter licht sein im hause.

Von jedem lehrer an den höheren lehranstalten ist religiöses leben zu verlangen; denn ohne solches kann er kein rechter diener an ihrem endzweck, der erzielung der sittlich freien persönlichkeit, sein. mit dieser forderung stellen wir uns vor einen heiklen, sehr heiklen punkt. religion ist eine sache innerster art, eine that der freiheit im eigensten sinne des wortes, die that der persönlichsten, freiesten entschlieszung; wo das gesetz der freiheit waltet, da hat der zwang keinen raum und kein recht. sonst gibts das reine gegenstück, die heuchelei, und die ist zu keinem dinge nütze, hilft niemand, weder gott noch den menschen. wenn wir demnach die religion von jedem lehrer verlangen, so heiszt das: der idee nach. der ideale lehrer, der lehrer, wie er sein soll, musz, um es ganz zu sein, religion haben. hat er sie nicht, fühlt er in seinem herzen keinen zug nach oben, hängt ihm sein herz wie festgeschmiedet an dieser erde, da musz er nach erlösung ringen; und ringt er recht, so darf er zuversichtlich hoffen, dasz die ketten fallen; er dringt zur freiheit durch. das ist der kampf, der keinem, der des lehramts wartet, erspart werden kann, die gründliche auseinandersetzung mit dieser höchsten, wichtigsten, der eigentlichen capitalfrage des menschlichen lebens. sie ist für jeden besonnenen menschen, aber zu allererst für den lehrer heilige pflicht. vornehmes thun heiszt hier bettelstolz; darüber hinwegsetzen mit leichtem sprunge bringt nur die blanke oberflächlichkeit des geistes und des charakters fertig.

Die stellung jemandes zur religiösen frage gibt den sichern, untrüglichen maszstab für die tiefe seines geistes. zu flach aber treibt keine mühle, am wenigsten die, wo das mehl gemahlen werden soll, das als nahrung dienen soll für das heranziehen des idealen menschen. darum noch einmal: gründliche auseinandersetzung hier ist für den lehrer heilige pflicht. ist aber der mensch von oben im lehrer geboren, dann wird er erst das quellende wasser für die schule; sein vielleicht reiches wissen, starkes können, sein vielleicht voller geist wird nun erst die wahrhaft befruchtende kraft für heranbildung der jungen seelen zu idealen menschen.

Freilich, die geforderte gründliche auseinandersetzung kann auch zu anderm abschlusz führen; religion ist ja sache der freiheit; ich wiederhole, zwang gibts da nicht, auch nicht etwa zwingende gründe. der richtung gebende anstosz kommt vom wollen, tief aus dem innern jeder menschenbrust herauf.

Was also dann, wenn der abschlusz lautet: von gott weg, ganz los von ihm, wenn das facit aller mühe die bewuste, gewollte gottlosigkeit in theorie und sicher dann auch in praxis ist? nun, ein solcher gottloser mensch taugt an der höheren lehranstalt als lehrer, wie, um mit der kräftigen zunge Luthers zu reden, der esel zum

harfen. will er trotzdem die kunst des erziehers zur sittlich freien persönlichkeit, zum idealen menschen, betreiben, so hat er seine wahre seele vor aller welt zu verdecken und zu verstecken. wagt sie sich hervor in religionsschänderischen, gotteslästerlichen äuszerungen, die höheren lehranstalten würden sich selbst nicht verstehen, wollten sie solchen diener zu ihrem dienste behalten.

Liesz sich von einer überwachung des religiösen lebens der schüler auch auszerhalb der schule von seiten der lehrer nur im positiven, fördernden sinne reden und erschien als einzig gegebenes mittel das leuchtende vorbild des lehrers, sein eigenes, religiöses leben, sein wandel in gott, so ist nun noch kurz die frage zu berühren nach den äuszerungen dieses lebens, nach der erscheinung des wandels in gott seitens der lehrer und auch der schüler.

Dasz diese äuszerungen zunächst und vor allem auf dem gebiete des sittlichen thuns liegen d. h. in den den geboten gottes conformen handlungen, bedarf der auseinandersetzung nicht. wie aber das staatliche leben sich auch nicht blosz auf dem gebiete des passiven thuns, des lebens im gehorsam, in erfüllung der bürgerpflichten bewegt, wie es auf seiner höhe ein teilnahmvolles wird, sich manifestierend in der sorge um das wohl des staates durch lebendige, gewissenhafte ausübung der dazu verliehenen rechte, bei wahlen u. s. w., wie es sich freut mit seiner freude und trauert mit seiner trauer, kurz wie das staatliche leben sich umsetzt in das patriotische, so kann sich das religiöse umsetzen und setzt sich auf seiner höhe stehend auch um in das kirchliche, ist bekümmert um das wohl und wehe, teilt leid und freude der kirche.

Liegt, um der frage der kürze wegen gleich diese wendung zu geben, für lehrer wie für schüler die verpflichtung vor zur teilnahme an diesem activ-religiösen leben, dem kirchlichen? auch hier ist die lösung zu suchen an der hand unseres maszstabes, indem wir sagen: wenn der endschulzweck, die erzielung der sittlich freien persönlichkeit nicht zu erreichen ist ohne die teilnahme der lehrer und schüler am kirchlichen leben, dann liegt die verpflichtung dazu vor; wenn anders, dann nicht. die antwort kann nur lauten: nein, sie liegt nicht vor. wie das staatliche leben und der begriff des politischen menschen und endlich auch der staat selbst bestehen kann, der letztere jedoch nicht immer, ohne die beigabe des patriotismus, so kann das religiöse leben, der begriff des religiösen menschen, endlich auch das reich gottes, und dieses letztere immer, bestehen ohne die beigabe des kirchentums, der kirchlichkeit.

Ist aber dieses kirchentum, diese kirchlichkeit von seiten der lehrer und damit der schüler zu wünschen, zu erstreben? da sage ich aus vollem herzen: ja! die höhere schule kann reiches leben saugen aus der brust der kirche, der sie entsprossen, und die kirche kann starke stütze und kraft gewinnen aus der höheren schule, ihrem ältesten, teuersten kind. erzwingen kann sie, darf sie nicht die liebevolle pflege; bei zwang gedeiht nicht ihre sache. doch wohl

ihr, wohl der schule, die in freier gabe die schuld des dankes abträgt, deren lehrer und schüler sich eins wissen mit dem geiste, den die kirche pflegt und hütet!

Wir sind am ende. es ist ein weites gebiet, das der überwachung zugewiesen werden muste; vielleicht zu weit, vielleicht doch noch zû eng. der mittel sind nur wenige, die geboten werden konnten; im grunde ists nur eins: eine dem begriff und zweck der höheren lehranstalten entsprechende innere und äuszere organisation, belebt und getragen von dem nach immer höherer selbstvollendung strebenden geiste der lehrer. es kann nur dieses eine geboten werden, weil eine disciplinarische casuistik für die praxis keinen wert hat und weil die erziehungskunst wie jede andere kunst ihre wahre vollendung erst durch handhabung der einfachsten mittel findet. denn alles echte ist einfach.

27.

VEIT LUDWIG VON SECKENDORFF UND SEINE GEDANKEN ÜBER ERZIEHUNG UND UNTERRICHT.

ein beitrag zur geschichte der pädagogik des siebzehnten jahrhunderts.

Quellen.

1) Die leichenreden von Joach. Just. Breithaupt, Christ. Thomasius, M. Leiszring, Joh. Val. Schultze, das programm der universität Halle, die zahlreichen nachrufe von O. Mencke, L. A. Rechenberg, Christ. Alberti u. a. (herzogl. bibliothek zu Gotha.)

2) A. Clarmund: vitae clarissimorum in re literaria virorum. das ist lebensbeschreibung etlicher hauptgelehrten männer. Wittenberg 1711. 8r t. s. 165 ff. (königl. öffentliche bibliothek zu Dresden.)

3) Casp. Sagittarius: historia Gothana. Jenae MDCCXIII. s. 263 ff. (universitätsbibliothek zu Leipzig.)

4) Dan. Godofr. Schreber: historia vitae ac meritorum — Viti Ludovici a Seckendorff —. Lips. MDCCXXXIII. 190 s. 4. (ebd.) dieses mit groszem fleisze gearbeitete werk liegt allen spätern arbeiten über V. L. v. Seckendorff zu grunde.

5) Liebner: chronik von Zeitz. 4r bd. s. 82 ff. (stadbibliothek zu Zeitz.)

6) Comp. Seckendorffianum oder kurzgefaszte reformationsgeschichte — bearbeitet von Chr. Fr. Junius, Benj. Lindner, Gottl. Eman. Gründler. 1755. 3r bd. vorrede. (antiquariat von G. Fock, Leipzig.)

7) Joh. Peter Nicerons nachrichten von den begebenheiten und schriften berühmter gelehrten mit einigen zusätzen herausgegeben

von Friedr. Eberh. Rambach. Halle 1758. 17r teil s. 300 ff. (universitätsbibliothek zu Leipzig.)

8) Oratiunculae octo de virtutibus et ornamentis Ernesti Pii — atque Vit. Ludov. Seckendorfii, eius amici. Lips. 1778. (vgl. allgem. deutsche bibl. 38r bd. 1s stck. 1779.) (ebd.)

9) Schröckh: abbildungen und lebensbeschreibungen berühmter gelehrten. Leipzig 1790. 1r bd. s. 285 ff. (ebd.)

10) Roscher: 'zwei sächsische staatswirte im sechzehnten und siebzehnten jahrhundert.' archiv für die sächsische geschichte. 1863. 1r bd. s. 361 ff. (ebd.)

11) Nasemann: 'Veit Ludwig von Seckendorff.' preuszische jahrbücher. 1863. 12r bd. s. 257 ff. (ebd.)

12) Kolde: 'Veit Ludwig von Seckendorf.' realencyklopödie für protestantische theologie und kirche. Leipzig 1884. 14r bd. s. 12 ff. (ebd.)

13) Jöcher: 'allgem. gelehrten-lexicon' und Zedler: 'groszes universal-lexicon aller wissenschaften und künste.' (stadtbibliothek zu Leipzig.)

14) Actenstücke von und über V. L. v. Seckendorff im königl. sächs. haupt- und staatsarchiv zu Dresden, im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha und im familienarchiv derer v. Seckendorff in Meuselwitz.

15) Hrn. Veit Ludwig von Seckendorff teutscher fürsten-staat samt des seel. herrn autoris zugabe sonderbarer und wichtiger materien, vor itzo aber mit fleisz verbessert, und mit dienlichen anmerkungen samt dazu gehörigen kupffern, summarien und register versehen von D. Andreas Simson Biechlingen, fürstl. Sachsen-Hildburghäusischen hof- und consistorial-rathe. die neuste auflage mit königl. pohln. und chur-sächsz. privilegio. Jena, verlegts Johann Meyers wittwe, 1720. 862 s. 8. add. 272 s. 8. (universitätsbibliothek zu Leipzig.) (diese ausgabe wurde von uns benutzt, weil sie bereits von Friedr. Eberh. Rambach als die beste aller ausgaben bezeichnet worden ist. vgl. Joh. Pet. Nicerons nachrichten. Halle 1758. 17r teil s. 317.)

16) Herrn Veit Ludw. von Seckendorff christenstaat, worinn von dem Christenthum an sich selbst, und dessen behauptung wider die atheisten und dergleichen leute; wie auch von der verbesserung so wohl des welt- als geistlichen standes nach dem zweck des Christenthums gehandelt wird. Leipzig, bey Thomas Fritschen, 1716. 988 s. 8. (ebd.)

17) Herrn Veit Ludw. von Seckendorff auff Obern Zenn und Meusselwitz — teutsche reden an der zahl vier und viertzig, welche er a. 1660 bisz 1685 in fürstl. sächs. respective geheimen raths- und cantzlers diensten, theils zu Gotha, mehrentheils aber zu Zeitz, oder als landschafftsdirector zu Altenburg, etliche auch anderer orten bey ehren-sachen, aus verwand- und freundschafft abgelegt, so viel nemlich deren aus erhaltenen concepten noch zu haben gewesen. samt

einer ausführlichen vorrede von der art und nutzbarkeit solcher reden, auch noch einigen zugaben. Leipzig 1686. (königl. öffentliche bibliothek zu Dresden.)

18) Herrn Veit Ludw. von Seckendorff, churf. brandenb. geheimen raths und cantzlers der universität zu Halle in Sachsen, politische und moralische discurse über M. Annaei Lucani dreyhundert auserlesene lehrreiche sprüche, und dessen heroische gedichte genannt Pharsalia, auf eine sonderbare neue manier ins deutsche gebracht, und auf dem lateinischen auf jedes blatt gegen über gesetzt, nebst beygefügter erklärung derer dunckeln und schweren redensarten, auch nötigem register. Leipzig, in verlegung Moritz Georg Weidmans erben und Johann Ludwig Gleditsch. 1695. 404 s. 8. (universitätsbibliothek zu Leipzig.)

19) Unterthänigstes kurzes bedenken über der von ihro churfürstl. durchlaucht mir entdeckte intention wegen aufrichtung eines collegij illustris. Gotha d. 11 Augusti 1664. V. L. v. Seckendorff. (groszherzogl. badisches general-landesarchiv zu Karlsruhe.) abgedruckt bei F. J. Mone 'zeitschrift für die geschichte des Oberrheins' 2r bd. s. 144 ff.: 'V. L. v. Seckendorfs gutachten über den plan des pfalzgrafen Karl Ludwig zur errichtung eines adeligen instituts.' 1664. (universitätsbibliothek zu Leipzig.)

20) Unmaszgeblicher entwurff wegen auffrichtung eines stiffts oder sammlung vor christliche weibs personen, adelichen- oder höheren 'doch ledigen standes'. Zeitz d. 3 Decembris anno 1670. V. L. v. Seckendorff. (herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.)

21) Einige regeln und erinnerungen zur christlichen und gebührlichen verhaltung auf der universität von dem seligen herrn Veit Ludw. v. Seckendorf, weyland des h. römischen reichs unmittelbarer ritter etc. — zween seiner vettern anno 1689 ertheilet, nun aber zum besondern nutzen der studirenden, nicht nur derjenigen, die theologiam, sondern auch derer, die jura oder andere zum gemeinen besten gehörige wissenschaften und künste zu erlernen, auf universitäten leben, mit einer anrede an dieselben ans licht gegeben von A. H. Francken, Halle 1716. (königl. öffentliche bibliothek zu Dresden.)

Die wichtigsten hilfsmittel bei abfassung unserer arbeit waren besonders noch:

22) A. Beck: 'Ernst der fromme, herzog zu Sachsen-Gotha und Altenburg.' Weimar 1865.

23) Boehne: 'die pädagogischen bestrebungen Ernst des frommen von Gotha.' Gotha 1888.

24) G. Kramer: 'A. H. Francke.' ein lebensbild. Halle 1880.

25) K. Richter: 'A. H. Francke.' schriften über erziehung und unterricht. Berlin 1871.

Veit Ludwig von Seckendorff entstammte dem uralten vornehmen, seit dem jahre 1004 turnierfähigen fränkischen hause von Seckendorff.[1] er wurde geboren am 20 december 1626 in Herzogenaurach bei Erlangen. sein vater war Joachim Ludwig von Seckendorff, herr auf Oberzenn und amtmann in Herzogenaurach. seine mutter war Maria Anna von Seckendorff, geborene Schertlin von Burtenbach. die erziehung des knaben fiel in die zeit des dreiszigjährigen krieges. daher wurde er von jugend auf an gefahren gewöhnt.[2] der krieg entrisz ihm den vater. 1631 trat Joachim Ludwig von Seckendorff in die reihen der siegenden Schweden ein[3], welche Franken eroberten. herzog Ernst der fromme, seit dem 5 october 1631 von Gustav Adolf zum obersten eines reiterregiments ernannt, warb den oberstwachtmeister Joachim Ludwig von Seckendorff mit 107 reitern und erteilte ihm, 'dem major von Seckendorff', bereits am 13 october 1631 'wegen der vorzunehmenden kriegserwerbungen' eine instruction.[4] auch in den folgenden jahren kämpfte Joach. Ludw. von Seckendorff unter Ernsts fahnen.[5] in diesem verhältnisse beider männer zu einander, das bisher noch nicht dargelegt worden ist, erblicken wir den grund, weshalb später Ernst der fromme so hochherzig an dem jungen Veit Ludwig von Seckendorff handelte. so lag die erziehung des knaben zum grösten teile in den händen der mutter. inwieweit sich ihr einflusz bei ihm geltend gemacht hat, wissen wir nicht, doch auch wir glauben annehmen zu können, dasz er von ihr den frommen sinn und die tiefe religiosität erbte, die seinem ganzen wesen ein eigentümliches gepräge gab und die thätigkeit seines spätern lebens bestimmte.[6]

Nach der eroberung Frankens durch die kaiserlichen (bedingt durch die schlacht bei Nördlingen am 6 september 1634) suchte die mutter schutz in den thüringischen landen. doch auch hier tobte der kampf[7]; von Coburg eilte sie nach Mühlhausen, von da nach Erfurt. hatte schon der fünfjährige knabe in der heimat lesen und schreiben

[1] vgl. v. Zedlitz-Neukirch 'neues preuszisches adelslexicon' 4r bd. s. 206.

[2] vgl. brief V. L. v. Seckendorff an herzog Moritz von Sachsen-Zeitz vom 5 febr. 1675. k. s. haupt- und staatsarchiv zu Dresden: geschäftsschreiben des kanzlers V. L. v. Seckendorff an den herzog Moritz von S.-Zeitz 1673—1675. loc. 9056.

[3] nicht 1632, wie alle quellen angeben. vgl. A. Beck 'Ernst der fromme, herzog zu Sachsen-Gotha und Altenburg', Weimar 1865, 1r bd. s. 69.

[4] vgl. A. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 69.

[5] vgl. A. Beck 'Ernst der fromme' 2r bd. s. 96. 'verzaichnusz was wir von gottes gnaden Ernst hertzog zue Sachsen etc. wegen vnszeres vnterhabenden regiments zue rosz auszgeleget, auch was wir von contribution vnd sonsten eingenommen vnd noch restiret.' signatum Weimar, 7 Aprilis 1633. nach diesem 'verzaichnusz' sind dem major Seckendorffen 1050 rthlr. 'vff den andern monat auszgezahlet worden'.

[6] vgl. O. Nasemann 'Veit Ludwig von Seckendorf'. preuszische jahrbücher 1863 12r bd. s. 260.

[7] vgl. A. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 144 ff.

gelernt, so eignete er sich in Coburg und Mühlhausen die elemente der lateinischen sprache an und legte in Erfurt den grund zu seiner gelehrsamkeit.[8] neben der lateinischen sprache trieb er auch griechisch, ebräisch, französisch und mathematik. sein lehrer in den classischen sprachen war Barth. Elsner.[9] zu seinen mitschülern gehörte Hiob Ludolf[10]; mit ihm schlosz er einen freundschaftsbund, der sich auch später am hofe Ernsts des frommen aufs beste bewährte. im jahre 1639 kehrte er nach Coburg zurück und wurde edelknabe bei Ernst d. fr., der hier mit seinen brüdern Albrecht und Wilhelm hof hielt. dieser scharfblickende fürst erkannte bald die hohe befähigung Veit Ludwigs von Seckendorff und bestimmte ihn zum spielgefährten der beiden württembergischen prinzen Sylvius Nimrod und Manfred. diese waren die söhne des 1635 zu Straszburg verstorbenen herzogs Julius Friedrich von Württemberg-Weiltingen[11] und waren von der verwitweten herzogin Anna Sabina dem herzog Ernst zur erziehung anvertraut. hier in Coburg genosz V. L. v. Seckendorff privatunterricht[12] von mag. Meier und dem hofmeister der prinzen, Matth. Scholtz. nach der am 15 februar 1640 erfolgten landesteilung zwischen den fürstlichen brüdern Wilhelm, Albrecht und Ernst hielt letzterer am 24 october 1640 seinen einzug in die neue residenzstadt Gotha. der junge Veit Ludwig von Seckendorff gehörte zu seinem gefolge. bald darauf erhielt er von dem berühmten rector Andreas Reyher[13] unterricht. dieser nahm ihn am 6 februar 1641 als schüler des gymnasiums auf.[14] er besuchte dasselbe bis 6 mai 1642.

---

[8] nach gütiger mitteilung der herren prof. dr. Muther, Coburg, prof. dr. Drenkhahn, Mühlhausen, prof. dr. Hess, Erfurt, finden sich keine angaben über Veit Ludwig von Seckendorff in den gymnasialacten vor.

[9] vgl. allgem. deutsche biographie 6r bd. s. 67.

[10] vgl. allgem. deutsche biographie 19r bd. s. 394.

[11] vgl. allgem. deutsche biographie 14r bd. s. 684 und A. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 800.

[12] nicht gymnasialunterricht, wenigstens ist er nicht in die matrikel des gymnasium Casim. zu Coburg eingetragen (dank gütiger mitteilung des herrn prof. dr. Muther in Coburg).

[13] vgl. Heine 'rector mag. Andr. Reyher'. programm des herzogl. gymnasiums zu Holzminden 1882.

[14] Seckendorff war also nicht schon 1640 schüler des gymnasiums zu Gotha, wie alle quellen angeben. herr prof. dr. v. Bamberg hatte die güte uns darüber folgendes mitzuteilen: 'der rector Andreas Reyher hat eine art matrikel bez. jahresberichte über schüler und deren prüfungen hinterlassen, die mit einem verzeichnis der schüler beginnen, welche am 11 januar 1641 das gymnasium besuchten. es waren deren 341. Seckendorff gehörte nicht zu ihnen. darauf aber heiszt es: hisce a novo rectore introducti accesserunt, und es folgen namen und herkunft von 9 im januar, 13 im februar neu aufgenommenen schülern usw. unter dem 6 februar steht: Vitus Ludovicus à Seckendorff I. weiterhin folgen nachrichten über eine am 27 mai 1641 beendigte prüfung und im anschlusz daran folgt ein neues schülerverzeichnis. unter den auditores der classis prima wird als 7r seiner classe und als 302r der ganzen schule wieder Vitus Ludovicus à Seckendorff aufgeführt.

Groszen einflusz gewannen auf ihn der classisch gebildete generalsuperintendent Salomon Glass[15] und der hofprediger Christoph Brunchorst.[16] noch in hohem alter gedenkt er beider in dankbarer verehrung. ersterem setzte er in hist. Lutheranismi III 313, letzterem in add. zum christenstaat s. 747 ein ehrendes denkmal. für den knaben war es von groszem werte, dasz er im verkehre mit diesen männern den sittlichen ernst erlangt hatte, mit ergebung den harten schicksalsschlag zu tragen, der ihn im anfange des jahres 1642 traf. sein vater, oberst im schwedischen heere, wurde im februar 1642 angesichts der armee enthauptet. er stand im verdachte, zu den kaiserlichen übergehen zu wollen. inwieweit dieser verdacht begründet war, vermögen wir nicht festzustellen. sicher aber ist es, dasz er bereits nach Baners tode 10/20 mai 1641 zu den deutschen obersten gehörte, welche eine 'meuterei' gegen dessen nachfolger anstifteten.[17] des verwaisten knaben nahm sich besonders der waffengefährte seines vaters, Kaspar Kornelius Mortaigne[18] an und stand ihm in den folgenden jahren mit rat und that zur seite. seiner unterstützung dankte er es hauptsächlich, dasz er nach abgelegter frühjahrsprüfung 1642 die universität Straszburg besuchen konnte. es geschah dies sicher im einvernehmen mit Ernst dem frommen, der mit den tüchtigsten gelehrten dieser universität im verkehre stand und schon 1636 von der Straszburger theologischen facultät betreffs der frage: 'wie das tiefgefallene Christentum wieder aufzurichten' ein gutachten erhalten hatte.[19] Straszburg, berühmt durch seine lehrer, seine lage am Rheine und die nähe Frankreichs, war damals das ziel der studierenden adligen jugend.[20] Veit Ludwig von Seckendorff studierte hier neben philosophie hauptsächlich jurisprudenz und geschichte. er schlosz sich besonders an Joh. Heinr. Böcler[21] (1611—1672) an; mit ihm stand er später in mehrfachem

eine mitteilung über die prüfungsleistungen fehlt bei allen schülern. die gleiche blosze nennung kehrt bei dem bericht über die herbstprüfung desselben jahres wieder. dagegen ist in dem catalogus discipulorum, welcher dem berichte über die den 6 mai 1642 beendigte frühjahrsprüfung folgt, dem namen am rande beigeschrieben: spectatae eruditionis ? bilis annum agens nondum XVI aetatis bonâ pace discessit Argentoratum. man wird hiernach sagen können, dasz Veit Ludwig von Seckendorff — vom 6 febr. 1641 bis zum 6 mai 1642 das Gothaer gymnasium besucht hat.'

[15] vgl. allgem. deutsche biographie 9r bd. s. 218. Tholuck 'lebenszeugen der luther. kirche' s. 63.

[16] allgem. deutsche biographie 3r bd. s. 440.

[17] vgl. Koch 'geschichte des deutschen reiches unter der regierung Ferdinands III' 1r bd. s. 271 ff.

[18] nicht Montaigne, wie O. Nasemann angibt. preuszische jahrbücher 1863 12r bd. s. 260. vgl. allgem. deutsche biographie 22r bd. s. 339.

[19] vgl. Ritschl 'geschichte des pietismus' 2r bd. s. 129.

[20] vgl. Tholuck 'das akademische leben des 17n jahrhunderts' 2r bd. s. 122.

[21] vgl. allgem. deutsche biographie 2r bd. s. 792.

verkehre. auch dieses bedeutenden gelehrten gedachte er später in dankbarkeit.[22] während seines aufenthaltes in Straszburg unternahm er eine reise nach Frankreich. schon damals war er im zweifel, ob er gleich seinem vater kriegsdienste leisten, oder dem bürgerlichen leben sich zuwenden sollte.[23] im jahre 1645 gieng er nach Erfurt zurück, um seine studien zum abschlusz zu bringen. als aber im anfange des jahres 1646 der landgraf Georg II von Hessen-Darmstadt (1605—1661)[24] eifrig werben liesz, reiste er nach Darmstadt, um bei diesem 'durch charakter, frömmigkeit und gelehrsamkeit hervorragenden fürsten' eine fähnrichstelle anzunehmen. doch auf rat seines väterlichen freundes gab er den plan auf. auf seiner rückreise nach Erfurt stattete er Ernst dem frommen einen besuch ab, teils 'für die empfangenen wohlthaten unterthänigst zu danken, teils auch ihro fürstl. durchl. gnädigstem andenken sich ferner zu empfehlen'.[25]

Herzog Ernst nahm ihn aufs freundlichste auf und suchte den befähigten jüngling unter den glänzendsten bedingungen an seinen hof zu fesseln. durch vermittlung des hofpredigers Brunchorst wurde er 1646 hofjunker[26], doch war er befreit von allerlei dienstleistung, die eine derartige stellung in sich barg. der hochgebildete herzog ernannte ihn zum aufseher seiner bibliothek, welche er nach einem streng wissenschaftlichen plane ordnete und katalogisierte.[27] dabei liesz er ihm völlige freiheit, seine studien weiter fortzusetzen. nach bestimmten plänen trieb er staatswissenschaft, geschichte, geo-

---

[22] vgl. V. L. v. Seckendorff 'teutsche reden', Leipzig 1686, s. 65.

[23] vgl. 'versuch einer lebensbeschreibung des feldmarschalls grafen von Seckendorff', 1792, s. 25. herzogl. bibl. Gotha. aus dieser zeit entdeckte Schöpflin in einem wirtshause in Frankreich eine schätzbare reliquie. 'es sind zwei fensterscheiben, welche V. L. v. Seckendorff — mit einem diamant beschrieb. auf einer derselben steht:

Vitus Ludovicus à Seckendorff. Eq. Franc.
Vel pace vel bello clarum fieri licet. 1643.

auf der andern — ist folgendes eingegraben:

Respice finem
Fortuna vitrea est.
Vitus Ludovicus à Seckendorff.
Eq. Franc.
Si fortuna favet caveto tollj,
Si fortuna tonat caveto mergj.
1643

und, da die scheibe höchst wahrscheinlich über der verfertigung dieses striches zersprang, ist noch beigefügt: Glück und Glasz wie baldt bricht das.'

[24] vgl. allgem. deutsche biographie 8r bd. s. 674 und Tholuck 'lebenszeugen der luther. kirche' s. 78 ff.

[25] vgl. 'lebenslauf herrn Veit Ludwigs von Seckendorff'. im 3n buche des 'comp. Seckendorffianum oder kurzgefaszte reformationsgeschichte', 1755.

[26] vgl. Brückner 'kirchen- und schulenstaat' 1r bd. s. 100. bei einweihung der Friedenstein. schloszkirche am 17 septbr. 1646 wird V. L. v. Seckendorff unter den hofjunkern genannt.

[27] vgl. A. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 675.

graphie, mathematik und neuere sprachen, von denen er die französische, italienische, spanische, dänische und schwedische vollständig beherscht haben soll. doch muste er aus gewissen, vom herzoge näher bezeichneten büchern das interessanteste herausziehen und ihm darüber bericht erstatten.[28] aber nicht allein dies. Ernst der fromme legte ihm fragen vor, deren eingehende beantwortung noch heute aller beachtung wert sind. wir erwähnen hier nur den umfangreichen aufsatz: 'von erhaltung, verbeszerung, auch wo noht neuer aufrichtung und anstellung der hospitalien, ein christliches bedencken'[29], dazu die sorgfältige bearbeitung der frage: 'wann nach gottes willen das gottlose pabstumb in Deutzschlande zu grunde gieng, wie die so genannte geistliche gütter dem vaterlande zum besten anzuwenden?'[30] interessant ist auch, dasz sich damals Veit Ludwig von Seckendorff als dichter versuchte. wir besitzen von ihm ein geistliches lied: 'christliche gedancken vom hoch-heiligsten abendmahl'[31] und das festgedicht: 'lobrede des Heünsel berges (Inselberges)'.[32]

Vergegenwärtigen wir uns, dasz V. L. v. Seckendorff am hofe Ernsts des frommen als strebsamer junger mann fand, was er nur sich wünschen konnte, intimsten verkehr mit dem hochgebildeten fürsten, vertraulichen umgang mit den angesehensten männern des hofes, freie verfügung über seine zeit zu wissenschaftlichen arbeiten, so müssen wir allerdings bekennen, dasz er eine stellung einnahm, wie wir sie in unserer zeit vergeblich suchen möchten.[33]

Bereits 1648 ernannte ihn der herzog zu seinem kammerjunker

---

[28] vgl. 'teutsche reden' s. 57. 'da ich nun anfangs fünff jahre lang deroselben als hof- und cammer-juncker unterthänigst auffgewartet, hatte ich die beste gelegenheit dero discursen und judicia vor allem was vorgienge anzuhören, muste auch hingegen aus dem, was ich gelesen oder sonst observiret (denn dieselbe zeit habe ich mehrentheils ad studia angewandt) meine gedanken wieder eröffnen, welches auff reisen, im kutschenfahren, und des abends nach verrichteten geschäften der zeit vertreib war.'

[29] vgl. M 3 III 11 im herzogl. haus- und staatsarchiv Gotha (in zwei sehr sauber geschriebenen exemplaren vorhanden).

[30] vgl. M 3 III 14 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha. Seckendorff empfiehlt die errichtung eines 'consistorium ecclesiasticum universale Germanicum', eines 'collegium Politicorum', die gründung von 'seminaria nobilitatis, majoris et minoris et plebeia' und 'ordo militaris', die erbauung von zucht-, waisen- und findelhäusern, die unterstützung der armen bauern, soldaten, kleinen beamten und — 'so aber sehr gros undt wichtig' — beisteuer zum 'patrimonium Imperii'.

[31] vgl. M 3 III 8 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[32] vgl. M 3 IV 7 ebd. auch W. E. Tentzel 'curieuse bibliothek', 1704, s. 113—146. 'lob-rede des Heünsel-bergs, insgemein Inselbergs, auff welchem, als dem höchsten gebürge im Thüringer-wald, se. fürstl. durchl. hertzog Ernst höchseel. andenkens, im jahr 1649 ein lust-hausz erbauen lassen. auff gnädiges begehren auffgesetzet durch dero der zeit unterthänigen cammer-junckern Veit Ludwigen von Seckendorff im august-monat desselben jahres.'

[33] vgl. O. Nasemann preuszische jahrbücher 1863 12r bd. s. 261.

und wies ihm seine wohnung auf dem neu erbauten schlosse Friedenstein an. mit der unmittelbaren nähe seines fürsten war für ihn freilich auch eine häufung der arbeiten verbunden. oftmals beklagt er, dasz er 'allzu zeitlich in geschäfften gerathen sei'.[34] da wurde ihm vom markgrafen Christian (reg. 1603—1655) von Brandenburg-Bayreuth im juli 1651 der ehrenvolle antrag[35], hofmeisterstelle bei seinem enkel Christian Ernst[36], dem einzigen sohne des verstorbenen erbprinzen Erdmann August (gest. 27 januar 1651), zu übernehmen.[37] er lehnte aber dieses anerbieten ab. zum danke dafür wurde er bereits im monat august 1651[38] von herzog Ernst zum hof- und justizrat ernannt. dies geschah jedoch erst nach vorausgegangener prüfung unter vorsitz von Georg Frantzke[39], seit 1641 cancellarius bei Ernst d. fr. als mitglied des 'geheimbderathscollegium' stand er unmittelbar unter letzterem. ihm hat er viel zu danken. offen bekennt er: 'ich musz aber diesem ehrlichen manne — der vor 27 jahren verstorben — mit schuldigem danck und ruhm nachsagen, dasz ich ihm, nechst gott, und mühsamen lesen alter und neuer acten, guten theils zu dancken habe, was ich im teutschen stylo im reden und schreiben praestiren lernen —. insonderheit habe ich ihm, weil es meiner natur und kopff am gemässesten, gern gefolget, dasz ich mich neu ersonnener und erzwungener worte und redens arten nicht leicht gebraucht, sondern bey dem alten cantzelei stylo, dessen ich mich aus fleiszigem lesen der alten und neuen acten kundig gemacht, am liebsten geblieben, also was möglich, mit gemeinen und verständlichen und üblichen worten gegeben, und hingegen die krafft des schlusses oder grundes und beweises, so genau und durchdringend es geschehen können, in acht genommen.[40]

---

[34] vgl. vorrede im 'christenstaat'.

[35] im v. Seckendorff. familienarchiv zu Meuselwitz. dieses schreiben lautet: 'wol edel, gestreng vnd vester, dem seyen meine willige dienste zuvor, günstig vnd geehrter juncker. demnach der durchl. hochgeborne fürst vnd herr, herr Christian, marggraf zu Brandenburg, zu Magdeburg in Preüszen und herzog vnd burggraf zu Nürnberg vnd fürst zu Halberstadt vnd Münden, mein gnediger fürst vnd herr, sr. fürstl. Brand. durchl. herrn Christian Ernst marggraffen zue Brandenburg vnd seines alters im siebenden jahr, einen hofmeister zu bestellen, willens, vnd des junckers person hierunter in vorschlag kommen, habe ich durch dieses brieflein mich erkundigen wollen, was desz junckers gelegenheit vnd meinung, ob er sich darzu wolte gebrauchen lassen; wenn er denn inclinirt, kan der juncker sich gegen mir erkleren, darauf fernere handlung gepflogen werden solle. erwarte förderlichst antwortt vnd verbleibe neben göttlicher befehlung e. bester d. v. Georg Ritterhausen. dat. Bayreuth, d. 3 Julij 1651.'

[36] vgl. allgem. deutsche biographie 4r bd. s. 159 ff.

[37] dies geschah also nicht 1650, wie alle quellen angeben. auch sollte er nicht 'reiseführer' zweier prinzen werden (preuszische jahrbücher 1863 12r bd. s. 261).

[38] nicht 1652, wie Kolde angibt.

[39] vgl. allgem. deutsche biographie 7r bd. s. 274 ff. und Tholuck 'lebenszeugen der luther. kirche' s. 63.

[40] 'teutsche reden', vorrede s. 59.

1655[41] gieng V. L. v. Seckendorff von der justiz zur verwaltung über und wurde 'geh. hof- und cammerrath'. als vorsitzender des kammercollegiums, dessen 'innere einrichtung allerwärts für ein muster gehalten wurde'[42], schrieb er auf anregung seines herzogs den 'fürstenstaat' und legte darinnen die grundsätze dar, auf denen die staatsregierung Ernsts des frommen beruhte. auf veranlassung des herzogs Wilhelm von Weimar und mit besonderer erlaubnis herzog Ernsts wurde ihm 1657 das hofrichteramt zu Jena übertragen.[43]

In demselben jahre war er reisebegleiter von Johann Ernst (1641—1657). die reise führte über Frankfurt, Mainz, Köln, Nymwegen, Haag, Amsterdam, Utrecht und wieder zurück über Frankfurt. V. L. von Seckendorff hat sie ausführlich beschrieben.[44] diese aufzeichnungen sind ein wertvoller beitrag zur sitten- und culturgeschichte des 17n jahrhunderts und harren noch ihrer veröffentlichung. auch geht aus einem briefe Seckendorffs an herzog Ernst hervor, dasz diese reise durchaus nicht 'in erster linie der erholung und dem vergnügen' galt, wie Boehne 'die pädagogischen bestrebungen Ernst des frommen von Gotha' s. 328 angibt. Seckendorff schreibt 'grafen Haag, d. 5/15 octob. 1657': 'die zeit so wir übrig haben, leget der junge herr ad studium politicum, wie auch

[41] vgl. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 337. 'die cammerdirectoren zur zeit herzog Ernsts waren: — Veit Ludwig von Seckendorff 1655 —1663.'

[42] vgl. Gelbke 'herzog Ernst der erste, genannt der fromme, als mensch und regent' 2r bd. s. 198.

[43] darüber berichtet ein brief Ernsts d. fr. an herzog Wilhelm von Weimar vom 1 juni 1657. vgl. M ⊙ 3 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha. dieser brief ist merkwürdig, weil er auf herzog Ernst, wie auf Seckendorff, ein charakteristisches licht wirft. wir citieren daraus folgendes: '— auch eure ld. darbey unsere gedancken freundtlich begehret, ob wir zue solcher stelle unseren hof- und cammerrath Veit Ludw. v. Seckendorff gebrauchen laszen wollen. — was aber erwehnten unseren hof- und cammerrath betrifft, haben wir zwar anfangs wegen seiner ordinari verrichtung in unserm hof etwas angestanden, dieweil wir aber das gnädige vertrauen zu ihm haben, er werde nichts desto minder unsere sachen seiner darauf abgelegten diener pflicht und unserer verordnung nach, ferner getreulich alsz biszhero geschehen, beobachten, auch wir nicht zweifeln, dasz er auszer diesen hofgerichtssachen mit andern verrichtungen verschonet bleiben werde; so können wir auch unseres orts geschehen laszen, dasz er zue solcher function gebraucht, und auf geschehene notification und vocation in stehendes hofgerichts — (?) dem herkommen nach in die pflicht genommen und gebüerlichen installiret werde, nach dem zumal wir auch nicht wol absehen können, wo etwa sonsten ein anderer genugsamb qualificirtes subjectum zu finden und erwerben.'

[44] vgl. E IV ⊙ 2a u. 2b im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha. 'relationes über des seelig verstorbenen fürstens und herrens herrn Joh. Ernst, hertzog zu Sachsen u. s. w. reise in die vereinigten Niederlande vom 15 sept. bisz 31 octob. 1657, davon die eine der seel. herr selbst angefangen, die andere aber der cammerrath V. L. v. Seckendorff aufgesetzet.'

zu lesung einiger frantz. bücher an, also dasz wir verhoffentlich keine stunde vergeblich mit ursache paszieren laszen'.[45]

In seiner neuen stellung als hof- und kammerrat war er der unermüdliche mitarbeiter seines herzogs und gewann dadurch das 'unsterbliche verdienst', bei der abfassung der verordnungen und gesetze, welche die moralische bildung des volkes bezweckten, mit thätig gewesen zu sein.[46] ja, auch wir sind überzeugt, dasz nicht weniges von dem, was die geschichte an der regierung herzog Ernsts in politischer, kirchlicher und pädagogischer beziehung zu rühmen weisz, auf die anregung seines vielseitigen rates zurückzuführen sein dürfte.[47] ganz besonders aber bewährte er sich bei der teilung der grafschaft Henneberg[48] und in den verhandlungen betreffs beilegung der streitigkeiten wegen der landeshoheit über die stadt Erfurt zwischen dem gesamthause Sachsen und Kurmainz. mit scharfer feder verteidigte er die rechte Sachsens gegenüber dem kurfürsten Johann Philipp von Mainz.[49] dasz trotzdem seine bestrebungen ohne erfolg blieben, war nicht sein verschulden. nach dem tode des kanzlers Wilhelm Schröter (1663)[50] trat er an die spitze des 'geheimen rats'. doch wurde ihm nicht der titel eines kanzlers beigelegt.[51] aus der menge der obliegenheiten, welche von ihm nach der 'geheimbderaths-ordnung' vom jahre 1660 zu erledigen waren, erwähnen wir besonders 1) die auferziehung und verschickung fürstlicher kinder; 2) die verbesserung des gymnasiums; 3) geheime angelegenheiten, welche dem ganzen consistorialcollegium nicht zu eröffnen; 4) die berufung einer allgemeinen synode; 5) die fundierung neuer zulagen der kirchen- und schuldiener, neuer stipendien u. s. w.[52] wie streng aber diese punkte in acht genommen wurden, ersieht man z. b. aus dem aufsatze 'zue beszerer werckstellung deszen, was wegen des ältisten printzen herrn Friedrich information undt ubung am 25n Julij jungsthin abgeredet undt zum theil verordnet worden.' 27 octbr. 1663.[53] daselbst heiszt es: '3) es sollen aber dienstag undt freytags der geheime cammerrath, der v. Seckendorff undt der hofrath Heydenreich sich vergleichen, wechszelsweise, im fall sie anwesend sind, zu dem printzen zu gehen, undt ebener gestalt nach seinen studijs

[45] vgl. E IV ⊙ 2a im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.
[46] vgl. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 390.
[47] vgl. 'realencyklopädie für protestant. theologie und kirche', Leipz. 1884, 14r bd. s. 12—16 artikel 'Veit Ludw. v. Seckendorf' von Th. Kolde.
[48] vgl. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 276 ff.
[49] vgl. Helbig 'Johann Philipp von Mainz und Joh. Georg II v. Sachsen während der Erfurter wirren 1650—1667' im 'archiv für die sächsische geschichte' 1865, 3r bd. s. 411.
[50] vgl. Beck 'Ernst der fromme' 2r bd. s. 61.
[51] vgl. 'historia Gothana' s. 263 und Heydenreich 'denkwürdige annales' 1721, s. 9. 'von anno 1663 an, da hr. cantzlar Wilhelm Schröter gestorben — ist kein cantzlar wieder bestellet worden.'
[52] vgl. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. 330.
[53] vgl. E III 3 vol. i im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.

selbiger wochen zu fragen, undt was er aufgesetzet, zu sehen; dabey auch von ihnen undt von herrn Ludolffen der informator M. Reyher erinnert werden soll, zu zeigen, was er in mathematicis, geographicis und dergleichen materien, wie auch in der arithmetik extra ordinem gethan, damit sie erinnern können, was etwa nützliches undt nötiges fürzunehmen, undt können sie ausz dem diario sehen, was die wochen über in allen materien fürkommen, und darauf die discurse einrichten, insonderheit auch theologica undt historia ecclesiastica nicht übersehen. 4) wann auch der printz einen handtbrieff schreiben will, in welcher sprache es nur seyn soll, er solches bey dergleichen visite mit der räthe gut befinden undt correctur fürnehmen.'

Im sommer des jahres 1664 wurde Veit Ludw. von Seckendorff reisebegleiter des erbprinzen Friedrich.[54] diese reise führte über Frankfurt, Heidelberg nach Straszburg, woselbst Friedrich die universität besuchen sollte. nachdem er in Heidelberg Günther von Grieszheim als hofmeister des prinzen in pflicht genommen und in Straszburg gelegenheit gefunden mit Böcler zu verkehren,[55] trat er bald wieder die heimreise an. bereits am 22 juli hatte er die stadt verlassen (vgl. schreiben des erbprinzen Friedrich an herzog Ernst vom 22 juli 1664, E IV ⊙ 5). in Heidelberg traf er mit seinem bruder Heinrich Gottlob von Seckendorff[56] zusammen, der bisher ebenfalls in Ernsts des frommen diensten gestanden hatte. beide verkehrten am hofe des pfalzgrafen Karl Ludwig (1617—1680).[57] dieser fürst war es auch, der den rat Veit Ludw. von Seckendorff in sachen des erziehungs- und unterrichtswesens suchte und fand[58] und seinen bruder dadurch an den pfälzischen hof zu ziehen wuste, dasz er denselben zum 'ordentlichen regierungs- und hofrat' er-

---

[54] vgl. E IV ⊙ 5 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha. 'puncta, welche bey verschickung des eltisten prinzen, herrn Friedrich hertzogen zu Sachsen in acht zu nehmen. 28 Junij 1664.' die reise beginnt nicht erst am 15 juli, wie Boehne s. 330 angibt. bereits am 4 juli meldet Seckendorff ihre ankunft in Frankfurt —, am 15 juli sind sie bereits in Straszburg (vgl. 3n brief Seckendorffs an herzog Ernst, Straszburg, d. 15 juli 1664, E IV ⊙ 5). auch ist Seckendorff durchaus nicht 'hofmeister' des prinzen. hofmeister war Günther von Grieszheim, der sich am 7 juli in Heidelberg einstellte. (vgl. 2n brief Seckendorffs an herzog Ernst, Heidelberg, d. 8 juli 1664 — 'der von Grieszheim hat sich gestern eingestellt, ist unterthänigst willig zu allen dem, was e. f. durchl. dienst erfordert').

[55] vgl. brief Seckendorffs an herzog Ernst, Straszburg, d. 15 juli 1664, — 'weil mich aber herr Böcler vertröstet, dasz er noch den donnerstag oder freytag aus dem Schwalbacher brunnen, wieder anlangen wollte, so achte ich es der mühe wohl werth, auff ihn ein bar tage zu warten, will mich hernach beschleunigen, so sehr ich kan.' E IV ⊙ 5 im haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[56] vgl. Schreber 'historia vitae ac meritorum Viti Ludovici a Seckendorff' s. 15 ff.

[57] vgl. allgem. deutsche biographie 15r bd. s. 326 ff.

[58] vgl. Mone zeitschrift für die geschichte des Oberrheins, 1851, 2r bd. s. 144 ff.

nannte.[59] (das civilbestallungsbuch des kurfürsten Karl Ludwig enthält die urkunde über die ernennung Heinr. Gottlob v. Seckendorff zum kurfürstl. rate, d. d. 22 aug. 1664. — Groszherzogl. badisches generallandesarchiv, Karlsruhe.)

Kurze zeit nach seiner rückkehr nach Gotha reichte er sein entlassungsgesuch ein, und herzog Ernst nahm dasselbe an. bereits am 17 august 1664 hatte er dies seinem freunde Ernst Ludwig Avemann[60] nach Regensburg mitgeteilt[61], und herzog Ernst berichtete es seinem sohne Friedrich am 29 august 1664 nach Straszburg.[62]

Beide sind darüber höchst verwundert.[63] was ihn veranlaszt, den hof Ernsts des frommen zu verlassen, ist bis jetzt nicht bekannt. doch können wir nicht glauben (wir befinden uns hier im einvernehmen mit W. Roscher)[64], dasz er dies wegen überhäufter amtsgeschäfte gethan habe.[65] viel wahrscheinlichkeit hat die annahme, dasz seines bruders eintritt in Karl Ludwigs dienste veranlassung dazu ist. wird diese schon durch den brief Seckendorffs an herzog Friedrich vom 2 august 1664 unterstützt (vgl. anm. 59), so noch mehr durch das schreiben Avemanns an V. L. v. Seckendorff. wir geben dasselbe seinem wortlaute nach wieder, da es die einzige

---

[59] vgl. brief Seckendorffs an herzog Friedrich. 'Franckfurth, d. 2 aug. 1664' '— und mein bruder zu mir nach Heidelberg kahm, nahm ich die offerte des churfürsten an, der ihn zu einem ordentlichen regierungs- oder hofrath bestellen wollte. ich hoffe, es werde meinem gnedigsten herrn — alszo auch gefallen, und insonderheit e. durchl. sich dessen erinnern, was ich deszhalben bey deroselben verleibung (?) erinnerte, sie mir auch gnädig versprochen, damit von sachen, darrausz beiden teilen kein glimpf entstehen kann, nichts mehr einigen menschen vertrauet und geklaget werde, sonst dörffte auff der andern seite dergleichen auch geschehen', E IV ⊙ 5 im haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[60] vgl. allgem. deutsche biographie 1r bd. s 698.

[61] vgl. brief E. L. Avemanns an Seckendorff, 'Regensburg, 25 aug. 1664' im Seckendorffischen familienarchiv zu Meuselwitz.

[62] vgl. E IV ⊙ 5 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[63] Avemann schreibt an Seckendorff: '— so mag ich doch demselben nicht pergen, dasz mich diese vorgenommene mutation dermaszen afficirt, dasz ich sie mihr eine zeitlang fast nicht einbilden können', Seckend. familienarchiv zu Meuselwitz. herzog Friedrich schreibt an seinen vater: '— dasz aber wegen des von Seckendorffs person einige verenderung vorgangen, habe ich auch nicht ohne verwunderung aus ew. uns gnedigen schreiben ersehen', Straszburg, 7 septbr. 1664, E IV ⊙ im haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[64] vgl. archiv für die sächsische geschichte 1863 1r bd. s. 376.

[65] alle persönlichen nachforschungen im herzogl. haus- u. staatsarchiv zu Gotha, im k. haupt- und staatsarchiv zu Dresden und im v. Seckend. familienarchiv zu Meuselwitz, wie auch die dankenswerten bemühungen der herren archivdirector dr. Burckhardt in Weimar und archivrat T. Müller in Coburg, der direction des groszh. bad. general-landesarchivs zu Karlsruhe, waren vergeblich, diesbezügliches material aufzufinden. in Gotha selbst war dies um so mehr zum verwundern, da V. L. v. Seckendorff am 24 april 1675 an herzog Friedrich schreibt: '— ich habe gar nichts bey meiner mutation von Gotha an abschrifft oder privat acten behalten.' vgl. E VI (5) n. 21 im haus- und staatsarchiv zu Gotha.

uns bekannte quelle ist, die sich über seinen weggang von Gotha ausspricht. datum Regensburg 25 aug. 1664. monsieur mon tres-honoré comp. 'meines hochgeehrten herrn gevattern iüngstes vom 17 dieses, ist mihr den 22 ejusd. wol worden, und habe ich darausz derselben vorhabende und getroffene enderung mit mehrerm verstanden. wie wol ich nun demselben sein gutes glück, so er seiner guten qualitatin und meriten halber ohne das werth, von hertzen gönne und zu seinem vorhaben alle selbst begehrende erspriesslig-keit wünsche, so mag ich doch demselben nicht pergen, dasz mich diese vorgenommene mutation dermaszen afficirt, dasz ich sie mihr eine zeitlang fast nicht einbilden können. zwar glaube ich gar gern, das er umb keiner derer von ihm angeführten ursachen willen, zu dieser resolution gerathen, allein musz es doch ein sonderbahrer hochwichtiger punct, (den ich noch nicht ersinnen können) sein, der ihn, als einen, der sonst mine gemacht, als wolte und würde er bey unserm hoffe leben und sterben, solche zu fassen, bewogen hat, gedachter hoff wirdt seinen abgang empfinden, und ich bedaure denselben, umb vieler trefflichen ursachen willen, sehr, indem ich dadurch nicht allein eines sonderbahren beystandes verlustig, sondern auch eines so vornehmen treuen freundes beraubet worden. — Es ist mir zwar solches werck binnen 14 tagen von zweyen orten hehr mit etwas entdeckt worden, ich habe aber darauf gar nicht gründen können noch wollen, sondern dafür gehalten, es sei ein abus, von seines herrn bruder avancement zu Heydelberg hehrrührent.'

Herzog Ernst blieb dennoch V. L. v. Seckendorff zeitlebens gewogen. es entsprach ganz der edlen gesinnung des herzogs, wenn er kurz nach einreichung seines entlassungsgesuchs seinem sohne Friedrich schrieb: 'gott helffe, dasz er dem höchsten anders wo helffe, seine ehre befördern'[66], wenn er an den herzog Johann Ernst die nachricht gelangen läszt, 'das der von Seckendorff bey gemeldtem hoffrichterlichem ambte wohl gelaszen werden könne'.[67] dauernd beehrte er ihn mit seiner gunst und zog ihn in wichtigen fragen zu rate. so hörte er seine meinung betreffs errichtung des collegium Hunnianum, erbat er seine unterstützung in derselben angelegenheit am Dresdner hofe[68] und in einem schreiben vom 27 november 1670 sein gutachten betreffs errichtung eines fräuleinstiftes.[69] wie schon früher[70],

[66] vgl. E IV ⊙ 5. brief Ernsts d. fr. an herzog Friedrich vom 29 aug. 1664, herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[67] vgl. M ⊙ 3. 10 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha. 'deszen v. Seckendorff gesuchte continuation der gesambten hoffgerichts-bestallung zu Jehna.'

[68] vgl. Beck 'Ernst der fromme' 1r bd. s. 634

[69] vgl. XX, VII 17, nr. 1 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[70] vgl. Beck 'Ernst der fr.' 1r bd. s. 127, 'Veit Ludw. v. Seckendorff erhielt im jahre 1661 200 mfl., 1663 200 rth. und bei einlösung der herschaft Cranichfeld 100 rth.'

so war auch der herzog später für solche geleistete dienste nicht undankbar.[71]

Seckendorff selbst blieb der treue diener seines früheren herrn. stets spricht er mit gröster hochachtung von ihm.[72] er ist es auch, der nach Ernsts tode dem herzog Friedrich, auf dessen besondern wunsch am 24 april 1675 'einen nach gelegenheit der weitläufftigen und hochwichtigen materien kurtzen und einfältigen entwurff von etlichen dero in gott ruhenden herrn vater christfürstl. actionen[73] zuschickt', welcher dem 'christ-fürstl. lebens-lauff des durchl. fürsten — herrn Ernstens —'[74] zu grunde liegt. herzog Friedrich aber bekundete sein wohlwollen dadurch, dasz er ihn 1676 zum landschaftsdirector und 1680 zum steuerdirector von Altenburg ernannte. diese ämter verwaltete Seckendorff bis zu seinem tode.

Bald nach seinem scheiden von Gotha wurde er weihnachten 1664 von herzog Moritz[75] von Sachsen-Naumburg-Zeitz als geheimer rat und kanzler berufen und den 16 jan. 1665[76] in pflicht genommen. auch wurde ihm im herbste desselben jahres 'die direction der cammer, wiewohl er damit verschonet zu werden gebethen, wegen seiner dergleichen sachen allbereit bey direction der fürstl. cammer zu Gotha erlangter erfahrung, mit auffgetragen'.[77] in dieser neuen stellung bewährte er sich wiederum als bedeutender staatsmann, der nicht allein die interessen des hauses S.-Naumburg-Zeitz förderte und vertrat, sondern auch das wohl des gesamten deutschen vaterlandes im auge hatte und bemüht war, 'dem überaus groszen und teglichen hauptmangel im lande abzuhelfen'.[78] mit freimütigen worten legte er seinem fürsten seine ansichten dar, unbekümmert, ob sie gefallen oder anstosz erregen werden.[79] offen bekennt er ihm:

---

[71] vgl. Gelbke 'herzog Ernst der erste' 2r bd. s. 233.

[72] vgl. 'teutsche reden' s. 9 ff., 15 ff., 56 ff. dabei ist zu beachten, was der ehrwürdige k. Fr. v. Moser (patriot. archiv f. Deutschland, 1785, II 508) sagt: 'der berühmte staatsmann v. Seckendorff sei keines fürsten augendiener noch schmeichler gewesen und ein von ihm gefällter lobspruch über einen groszen herrn gehöre in die schatzkamer seines hauses', arch. f. d. sächs. gesch. 1863 1r bd. s. 383.

[73] vgl. E VI (5) n. 21 im herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[74] vgl. ebd.

[75] vgl. J. S. Müller 'annales des kur- u. fürstl. hauses Sachsen'. nach s. 316 war Moritz sechster sohn des kurfürsten Joh. Georg I, geboren den 28 märz 1619, gestorben den 4 december 1681. darnach ist Gretschel 'gesch. d. sächs. volkes u. staates' 2r bd. s. 339 und 668 zu verbessern.

[76] vgl. 'teutsche reden' s. 31, 'rede an herrn Moritzen, hertzogen, als der autor den 16 jan. 1665 zum geheimen rat und cantzlar in pflicht genommen'. darnach auch Beck II 62 zu verbessern, da Seckendorff nicht 1663 in Moritz dienste getreten ist.

[77] vgl. brief herzog Moritz an Seckendorff vom 6 december 1680 im k. haupt- und staatsarchiv zu Dresden, loc. 9056.

[78] vgl. Seckendorff an herzog Moritz, 'Zeitz, 5 febr. 1675' im k. haupt- und staatsarchiv zu Dresden, loc. 9056.

[79] vgl. Seckendorff an herzog Moritz, 'Dresden, 28 märz 1673' — 'denn bey denen grundverderbten zustand — hat man sich nichts alsz

'es ist aber mit des landes noth und fehlern des regimentswercksz auffs äuszerste kommen, und kan ohne bitterkeit keine heilsame artznei erfunden werden.'[80] als gewandter staatsmann bewährte er sich besonders bei den unterhandlungen, 'welche herzog Moritz wegen des hochstiftes Naumburg und des dazu gehörigen collegiatsstiftes zu Zeitz pflog'[81], um bessere einkünfte für kirchen, schulen, stipendien und 'andern milden sachen' zu gewinnen. entsprach auch der erfolg nicht seinen absichten, so gelang es ihm doch, gröszere summen zur sittlichen hebung des volkes zu erlangen und zu verwenden.[82] seiner besonderen fürsorge erfreute sich die stiftsschule zu Zeitz. auf seine empfehlung wurde Christoph Cellarius[83] 1676 rector dieser anstalt, mit dem er bis zu seinem tode in treuer freundschaft gelebt hat.[84] seinen bemühungen gelang es auch, 'den grösten teil der bibliothek des Thomas Reinesius mit der bibliothek des bischofs Julius Pflug zu vereinigen.[85] kein wunder, dasz er sich nicht nur als staatsmann, sondern auch als 'gelehrter Mäcen'[86] der gunst seines herzogs erfreute. aus dem uns erhaltenen briefwechsel V. L. v. Seckendorffs mit herzog Moritz ersehen wir, welch inniges verhältnis zwischen beiden männern bestand.[87] so atmet auch das von herzog Moritz am 21 febr. 1681 niedergelegte testament[88] ganz Seckendorffs geist, und es beweist, wie sehr der fürst dem weitschauenden blicke seines kanzlers verständnis entgegenbrachte. bei der menge seiner oft so 'verdrieszlichen' amtsgeschäfte, bei seinen 'durch mehr alsz dreyszigjährige hoffdienste und tägliche kopff und gemüthbrechende gescheffte geschwechten krefften'[89], seiner neigung zu gelehrten studien, kann es uns nicht wundern, dasz er schon bei lebzeiten herzogs Moritz damit umgieng, seine stellung aufzugeben und als privatmann seine tage zu beschlieszen. seine im august und november 1680 eingereichten

---

seines gewiszens zu getrösten und bey dessen zeugnisz gebe mir gott krafft und muth, dasz ich keine ungnade noch gefahr fürchte', k. hauptund staatsarchiv zu Dresden, loc. 9056.

[80] vgl. Seckendorff an herzog Moritz, 'Zeitz, 5 febr. 1675', ebd.

[81] vgl. Gretschel 'gesch. d. sächs. volkes u. staates' 2r bd. s. 439 ff.

[82] vgl. Philipp 'gesch. des stifts Naumburg und Zeitz', 1800, s. 285.

[83] vgl. 'allgem. deutsche biographie' 4r bd. s. 80; auch Chr. Gottfr. Müller 'über die frequenz der stiftsschule zu Zeitz von 1676—1796', Leipzig 1797, s. 23.

[84] vgl. add. z. christenstaate s. 725.

[85] vgl. Chr. Gottfr. Müller 'über die frequenz der stiftsschule zu Zeitz von 1676—1796', s. 23.

[86] ebd.

[87] vgl. 'geschäftsschreiben des kanzlers V. L. v. Seckendorff an den herzog Moritz v. S.-Zeitz', 1673—1675, haupt- und staatsarchiv zu Dresden, loc. 9056; auch 'allerhand geschäftsbriefe des kanzlers V. L. v. Seckendorf an den herzog Moritz Wilhelm v. S.-Zeitz', 1681—1692, ebd.

[88] vgl. 'merkwürdiges leben des durchl. fürsten und herren, herrn Moritz Wilhelms, hertzogs zu Sachsen', 1720, s. 162 ff.

[89] vgl. Seckendorff an herzog Moritz, 'Zeitz, den 5 febr. 1675', haupt- und staatsarchiv zu Dresden.

entlassungsgesuche wurden aber vom herzoge nicht angenommen.[90] aus einem für ihn höchst schmeichelhaften schreiben des herzogs vom 6 december 1680 ersehen wir, dasz er sich auf des herzogs 'gnädigstes und wohlmeinendes ansinnen endlich unterthänigst erklärte, in bisheriger verrichtung, so lange ihm gott leben, gesundheit und sonderlich die dazu erforderte kräffte und gedächtnisses und nachsinnens erhalten würde', bei ihm und seinen nachfolgern zu bleiben. seinen wünschen trug der herzog dabei rechnung und gewährte ihm auszer mancherlei vergünstigungen 'sechszhundert gulden jährliche gnadenbestallung' mit der ausdrücklichen bestimmung, dasz er von 'den succedirenden printzen bey seinem amte und bestallung in gnaden erhalten und geschützt werde'.[91]

Bereits am 4 december 1681 starb herzog Moritz. sein minderjähriger sohn Moritz Wilhelm (1664—1718), unter vormundschaft des kursächsischen hauses stehend, war sein nachfolger. kurz darauf legte er seine ämter in Zeitz nieder. schon in dem briefe, in welchem er in wahrhaft väterlichen worten den tod des vaters dem jungen herzog Moritz Wilhelm nach Paris meldet und ihm 'einen extract des testaments und eine treulichst wohlgemeinte monita' sendet, lassen folgende worte seinen baldigen abgang ahnen: 'es wird mir schwer fallen eine solche charge zu continuiren, mit aufladung eines hasses von der mächtigen churfürsten hand und nebst andern commodis, die ich voraussehe.'[92] verdächtigungen und boshaften angriffen betreffs des von herzog Moritz hinterlassenen testaments, seiner lebenslänglichen pension usw. war er ausgesetzt. mit groszer entrüstung weist er alle gegen ihn erhobenen beschuldigungen dem herzog Moritz Wilhelm gegenüber zurück ('Meuszelwitz, d. 6 april 1682')[93] und verlangt in einem memorial, ('Eisenach, den 31 aug. 1682')[94] weil er 'seine mit so gar groben calumnien ohne alle schuld angetastete ehre nicht zu retten weisz', durch 'rescript in das land' wiederherstellung seiner ehre und gnädige annahme von seiten des herzogs. ob ersteres geschehen, vermögen wir nicht zu sagen, sicher aber ist es, dasz er einige jahre darauf im innigen verkehre mit Moritz Wilhelm steht, als ein treuer berater, ein väterlicher freund![95]

---

[90] vgl. brief Seckendorffs an herzog Moritz Wilhelm vom 6 april 1682, ebd., loc. 9056.

[91] vgl. herzog Moritz an Seckendorff, d. 6 december 1680, k. haupt- und staatsarchiv zu Dresden, loc. 9056.

[92] vgl. 'allerhand geschäftsbriefe des kanzlers V. L. v. Seckendorff an den herzog Moritz Wilhelm v. S.-Zeitz' 1681—1692. 1r brief vom 4 (?) december 1681, loc. 9056.

[93] loc. 9056, k. haupt- und staatsarchiv zu Dresden.

[94] ebd.

[95] vgl. 'briefwechsel zwischen Veit Ludw. v. Seckendorff und herzog Moritz Wilhelm v. S.-Zeitz', k. haupt- u. staatsarchiv zu Dresden.

(fortsetzung folgt.)

Leipzig. Richard Pahner.

28.

WILIBALD GRIMM,

professor der theologie und kirchenrat.

Zu den gründlichen gelehrten, an denen die thüringische hochschule Jena so reich ist, gehörte auch der am 23 febr. verstorbene dr. Grimm, der namentlich durch sein mehrfach aufgelegtes lexicon graecolatinum in libros novi testamenti gezeigt hat, dasz er in seltener weise das sprachidiom des neuen testamentes gekannt hat. viele semester hindurch hat er in seinen vorlesungen die exegese der neutestamentlichen schriften zum gegenstande genommen und so sich bei seiner auch sonst ausgebreiteten gelehrsamkeit eine bis ins einzelne gehende kenntnis der sprache dieser biblischen bücher angeeignet. hat er doch schon auf dem gymnasium und dann während der zeit seines akademischen studiums durch energische betreibung der classischen sprachen eine seltene vertrautheit mit dem altertum gewonnen. er besuchte mit andauerndem fleisze die vorträge der philologen Eichstädt, Hand und Göttling, und besasz so eine tüchtige philologische bildung, die seinen theologischen studien sehr förderlich war. in früheren jahren waren die theologischen examinatorien, die er über alle theologischen disciplinen zu halten pflegte, sehr gesucht. die gründliche gelehrsamkeit, welche er erworben hatte, empfahl sich durch eine seltene gutmütigkeit, schlichtheit und anspruchslosigkeit. alle, welche den so liebenswürdigen mann gekannt, werden nie vergessen, was er ihnen gewesen, werden darin übereinstimmen, dasz er ein charakter von seltener reinheit war. die lebensbahn, die nun abgeschlossen vor uns liegt, war eine sehr einfache. er wurde am 1 nov. 1807 in Jena geboren, besuchte das weimarische gymnasium, das damals unter der leitung des durch seine genaue kenntnis der römischen litteratur, besonders der schriften Ciceros, Quintilians, der historischen werke des Tacitus berühmten consistorialrats Gernhard in groszer blüte stand; prof. Weber war der gründliche vertreter der griechischen sprache und litteratur. für akademische studien trefflich vorbereitet bezog Gr. mich. 1822 die universität seiner vaterstadt. hier hörte er die exegetischen vorlesungen des theologen Schott, die collegien des ausgezeichneten theologen Baumgarten-Crusius, eines mannes von staunenswerter gelehrsamkeit, auch die vorträge Niemeyers, Hoffmanns, Danzes wurden fleiszig besucht. in der philosophie waren Bachmann und Reinhold seine lehrer, in der philologie Eichstädt, Hand und Göttling. auch des historikers Luden vorträge zogen ihn an. im jahre 1831 legte Gr. die theologische staatsprüfung ab, setzte aber seine theologischen studien auch nach rühmlich bestandenem examen fort. einer von ihm gelösten preisaufgabe 'de Ioanneae christologiae indole Paulinae comparata' wurde der erste preis zuerkannt. im jahre 1832 habilitierte er sich als privatdocent in der theologischen facultät, 1837 wurde er auszerordentlicher professor, 1844 erhielt er eine ordentliche professur. schon im jahre 1838 erteilte ihm die theologische facultät in Gieszen die ehre eines doctors der theologie. neben seinen schon erwähnten exegetischen vorlesungen über die schriften des neuen testamentes las er auch über encyclopädie und methodologie der theologischen wissenschaft, über die dicta classica des alten und neuen testamentes, über das buch der weisheit, über die glaubwürdigkeit der evangelischen geschichte und über die christliche dogmatik. an theologischen zeitschriften beteiligte er sich als fleisziger mitarbeiter. im jahre 1848 gab er heraus 'institutio theologiae dogmaticae evangelicae historica-critica' (Jena); 1853 erschien von ihm eine erklärung des ersten buches der Maccabäer (Leipzig), das zweite, dritte und vierte buch der

Maccabäer erklärt von Gr. trat 1856 in Leipzig ans licht. in anerkennung seiner segensreichen wirksamkeit wurde ihm der titel eines kirchenrates verliehen. so hat Grimm über ein halbes jahrhundert an der ihm so teuer und lieb gewordenen universität Jena gewirkt, sein name wird in der theologie unvergessen sein.

Halle. G. Lothholz.

(26.)

BRIEFE KARL LACHMANNS AN FRIEDRICH LÜCKE.

mitgeteilt, eingeleitet und erläutert von F. Sander in Bunzlau.

(fortsetzung von s. 247 ff.)

V.

Aus dem dorfe la Gaudaine bei Thiron in der provinz La Perche, d. 1. october 1815.

Eure lieben briefe, bester Lücke, sind glücklich bei mir angelangt, die ersten am 21n sept. in St. Germain des Brois, 4 stunden von hier, nachdem sie lange beim ersten und 6n armeecorps herumgeschweift waren, die letzteren gestern. Dein letzter brief — ich weisz nicht, wie er mich gequält haben würde, wenn er mich so angetroffen hätte, wie Du glaubtest. es ist möglich, dasz ich auch nie in dem zustande, in dem Du mich glaubst, gewesen bin, wenigstens ist er lange vorbei. ich will ganz aufrichtig gegen Dich sein, Dir gestehen wie im beichtstuhl oder vor gott selbst, was ich noch keinem menschen unter der sonne und leider sonst auch mir nur halb gestanden habe. ich habe einst geglaubt, Laura zu lieben, zwischen dem 21 und 25 sept. des vorigen jahres. schon auf dem rückwege nach Göttingen habe ich damahls geahndet, dasz es nur ein flüchtig vorübergehendes gefühl — wohlgefallen an einer schönen seele — war. dies könnte ich selbst durch ein damahls gefertigtes schlechtes sonett beweisen. nach und nach ist es mir aber immer klarer geworden, obgleich ich Euch nichts gesagt habe. freilich aber sehr oft — und dies ist eigentlich das geheimnisz — sehr oft und manchmahl lange habe ich mir selbst eingebildet, ich liebte sie wirklich, weil mich dies spiel erfreute und tröstete. es sollte ein surrogat sein für die wirkliche erfüllung des tiefsten sehnens, des liebesbedürfnisses, das meine seele so heisz und oft quälend fühlte — ach, dasz ich das höchste noch nicht gefunden, ich wuszte es wohl, und das hat mich so oft verstimmt. dasz es aber nur absichtliche täuschung war, habe ich etwa vor 3 wochen noch deutlicher gesehen, nachdem ich Klopstocks ode Petrarcha und Laura gelesen hatte. hätte ich es noch nicht gewuszt, ich hätte es gestern erfahren, als ich las, was Du schriebest von dem frühen hinwelken so herrlicher blumen und blüten. es war grausam, das zu schreiben; ich wäre vergangen, war ich so wie Du dachtest. so aber habe ich nur eine sanfte wehmuth gefühlt. und so will ich Dir denn auch beichten, wenn ich nachricht von Dir und B[odungen] verlangt habe, so habe ich zwar allerdings auch mich und B[odungen] gemeint, aber nur für Dich[20] — für mich nur zum augen-

---

[20] Lücke schreibt noch nach Lachmanns tode: er interessierte sich mit innigem gemüte für mein bräutliches verhältnis, kannte meine braut, war ein paarmal in Groszbodungen mit mir und scherzte gern mit meiner braut. — Er hielt, wenn die poesie seine inneren gemütsstimmungen darstellte, damit zurück mit mädchenhafter verschämtheit. ein zartes

blicklichen spiel. nun frage ich, ob solches spiel, die selbsttäuschung eines liebebedürftigen herzens, so lange sie nicht ernst wird und wenn man sich davor bewahrt, wie ich es selbst, als ich zuletzt in B[odungen] war, gethan habe, ob sie dann zu verdammen sei oder zu dulden. das sage Du mir; ich will es selbst untersuchen, noch weisz ich es nicht. dasz [so!] ist gewis, dasz ich überhaupt in meinem leben zu viel gespielt habe. auch die erkenntnisz ist eine frucht der spazierreise nach Frankreich, dasz ich viel zu wenig gelernt habe. du solst [so] sehn, dasz ich fleisziger werde, wenn ich wieder komme, ohne soviel zu spielen. ob ich in jener andern rücksicht ohne spiel mein ideal suchen werde, das, wie gesagt, weisz ich noch nicht. soll nicht wenigstens bei einer der beiden seiten des lebens auch spiel sein? vielleicht nicht, vielleicht aber doch, vielleicht auch nicht für jeden.

Sieh, mein lieber, so weit bin ich, und jetzt habe ich Dir die innersten falten meines herzens gezeigt. du magst immerhin sagen, ich bin sonst versteckter als Du geglaubt hast. das kann ich nicht ändern. aber, was ich gesagt, ist der bitterste ernst, den je ein mensch von mir gehört hat. mich wundert nur, dasz Schulze die sache noch nicht gewuszt hat, wie sie war. er würde es bald, wenn wir länger so wie zuletzt miteinander gelebt hätten. Klenze, mit dem ich nie ausdrücklich davon gesprochen, hat, wie mich nach einigen äuszerungen dünkt, mein verhältnis zu L. richtig aufgefaszt. — Ich will aber für mein herz nicht einstehen; möglich, dasz doch noch warnende stimmen nöthig sind; und sind sie es, so verlasz Du mich nicht. der zu fürchtende schmerz (wenn Du mich richtig verstanden hättest), glaube, er würde mich nicht ohne trost gequält haben, selbst der verlust nicht bis zum tode gekränkt, denn im himmel ist mein hoffen, und auf erden ist es nicht.

Wo, wann und wie ich gesagt habe, ich sei einig mit mir, das weisz ich nicht. ich kann also auf diesen vorwurf nicht antworten. bin ich in meinem letzten briefe unzufrieden, mismuthig gewesen (denn ich weisz es wirklich nicht mehr), so ist der grund in meiner lage gewesen. der krieg vorbei, cantonierungsquartiere, nicht die geringste beschäftigung, auszer zuweilen putzen oder wachestehen, selten exercieren, gesellschaft von theils unerträglichen menschen, andere, die mir ganz gleichgültig sind, oder doch, wenn sie zuweilen liebenswürdig genug sind, im nächsten augenblicke mein gefühl beleidigen, wer soll da nicht auf augenblicke hypochondrisch werden? aber ich bin meistens fröhlich, das kannst Du glauben, und das lernt sich. wir haben, Richter, Meyer[21] und ich, um den abschied angehalten. antwort des obersten: auf die gesuche könne nicht eher rücksicht genommen werden, als eine allgemeine bestimmung des königs über die freiwilligen erfolgt sei. ich will es jedoch noch einmahl versuchen, und in diesen tagen. wir wissen nicht, ob wir mit unserm regimente jetzt vorwärts oder zurückgehen; wir gehen immer hin und her, dieselben wege wieder zurück. so treiben wir uns in cantonierungsquartieren herum, wo wir selten länger als

---

verhältnis — aber sehr verschlossen in ihm — berührte mich sehr nahe — mehr kann ich darüber nicht sagen — aber er sprach nie mit mir darüber.

[21] Johann Friedrich Ernst Meyer, gestorben kurz vor Lachmann, 3 februar 1851, zuletzt rector der vereinigten gelehrten- und bürgerschule zu Eutin, als nächster kamerad aus dem feldzuge auch von Hertz erwähnt. übrigens musz das wiederholte gesuch um den abschied keinen erfolg gehabt haben, da Lachmann erst nach auflösung des detachements frei ward, die gegen ende 1815, nach der erinnerung G. T. A. Krügers, seines landsmannes und jugendfreundes, in Halberstadt, stattfand, von wo er sich dann bald nach Berlin zu Bunsen und Brandis begab.

4 tage bleiben. schrieb ich Euch nicht neulich von Brunelle [?]? jetzt bin ich eine stunde von da. gott weisz, wann ich Dich wieder sehe. hoffentlich aber noch dieses jahr.

Habe ich genug von mir gesprochen? theilst Du Deine briefe an H[enriette] auch [so] ein, wie Reck: von mir und von Dir; oder ist beides eins? ernsthaft, — Reck hat einen vortrefflichen brief an mich geschrieben (den letzten); ich will ihm gleich antworten. von Dir, was ist da viel zu sagen? Du bist glücklich, soviel es einem menschen geziemt. schreib mir von Deinem glücke — es freut mich unendlich, davon zu hören. — Dasz ich unsern lieben Ullrich nicht wiedersehen soll, das thut mir leid. mich hat einmahl geschmerzt, als Du ihn nicht so liebtest wie er[22] Dich. Du hast es auch vielleicht zuweilen von mir geglaubt, ich habe aber blos über ihn gelacht, der liebe unbeschadet. — Denke, ich weisz nichts von meinem Klenze.[23] als wir am 24 juli von Coblenz nach Cölln fuhren, hat ihn Herold, der als fourier voran war, gesehen; er war noch in Bonn; später habe ich an ihn geschrieben und keine antwort erhalten. jetzt weisz ich nicht einmahl, ob er marschiert ist oder nicht. — Du schreibst mir nichts von Groddeck: er ist doch noch in G.? — Dasz unser Schulze[24] von Euch geht, ist sehr schlimm — er ist uns sehr nöthig. ich fürchte mich vor Gött[ingen], wenn er nicht mehr da ist. ein glück, dasz wir noch unsern Fritz Jacobs haben. — Lebe wohl, mein liebster. solltest Du diesen brief in Bodungen erhalten, so ist Dir nicht daran gelegen, dasz darin wunderbarerweise (oder natürlich, weil das papier zu ende geht, das ich mir von einem meiner cameraden und die dinte von einem andern gebettelt habe) von Dir gar nicht die rede ist; denn dann hast Du alles, was Du wünschest — und wie lieb ich Dich habe, zeigt wohl dieser brief allein. bist Du schon zurück, so ist es Dir wohl auch einerlei. lebe wohl!

Unser regimentsquartiermeister Sieburg läszt Dich grüszen. grüsze den dr. Seuffert von mir.

[ohne unterschrift.]

Aussen: herrn doctor Lücke in Göttingen. freiwilliger jägerbrief.

VI.

Königsberg, 20 juli 1816.[25]

Ich kann Dir, liebster Lücke, und unserm Brandis, wenn er noch bei Dir sein sollte, noch nichts weiter von mir sagen, als dasz ich hier bin, und zwar seit mitternacht zwischen donnerstag und freitag. dasz

[22] Ullrich, damals noch theolog und philolog, wie er's seiner neigung nach stets geblieben ist, war ein begeisterter zuhörer des nur vier jahre älteren Lücke, dem er 1816 nach Berlin folgte und dort in längerem gemeinsamen aufenthalte nah und näher trat.

[23] Näheres über Klemens Karl August Klenzes (1795—1838) feldzugserlebnisse ergibt auch der ihn betreffende aufsatz der allgemeinen deutschen biographie nicht. hier zuerst tritt die besondere freundschaft Lachmanns zu ihm hervor, die später in Berlin zur engsten, auch durch Klenzes verheiratung nicht gestörten lebensgemeinschaft führte. die folgenden briefe führen noch öfter auf ihn zurück.

[24] Ernst Schulze, der dichter, hatte 1813 und 14 als freiwilliger den feldzug mitgemacht. er war der älteste unter den enger verbundenen freunden, schon 1789 geboren, und bereits seit 1810 privatdocent in der philosophischen facultät. von Göttingen sich loszureiszen beschlosz Schulze öfter, jedoch ohne seinen entschlusz auszuführen. erst seine tödliche erkrankung führte ihn von dort hinweg nach Celle ins elterliche haus, wo er 29 juni 1817 starb.

[25] Die unbestimmte angabe bei Hertz (s. 38) über die zeit der übersiedelung und des dienstantrittes in Königsberg wird durch diesen brief ergänzt. jene fand mitte juli, dieser nach den ferien anfang august statt.

ich, obgleich körperlich wohl und auch nicht angegriffen, doch noch nicht zur besinnung kommen kann, an einem fremden orte, wo mir bekannte und gerade freunde, wie ich sie gewohnt bin, ganz fehlen, findest Du wohl begreiflich, zumahl nach einer reise auf der post, die — wohl der unbehaglichkeit wegen — bis auf die wenigen viertelstunden, in denen ich die Dir geschossenen monologen und ein stück von Ölenschläger nebst Wolfs Analekten las, ganz gedankenlos war und eben deshalb erschöpfend für den geist. doch war die reise sonst bis Danzig ganz angenehm, bis wohin ein paar sehr leidliche portepeefähndriche mitreisten. in Danzig bleiben wollte ich nicht, damit ich nicht das langweilige unterwegslungern noch einmahl von vorn anfangen müste. ich bin hier gerade zu den 3wöchentlichen schulferien angekommen. Du hast wohl Dümmler angetrieben, dasz er die sache[n] wohlgepackt gleich fortgeschickt hat? ich habe noch niemand gesehen als Gotthold[26] und Lobeck.[27] Vater ist nach Pillau verreist. Gotthold ist übermäszig freundschaftlich — angenehm kann ich nicht sagen. dasz er eigentlich anmaszend wäre, wie Süvern und Nicolovius sagen, kann ich noch nicht finden. aber er hat einen entsetzlichen schuleifer. ich werde alles latein in prima, alles griechiche in secunda, deutsch in der 2n und 4n classe bekommen, 20 stunden. dabei wird zeit genug bleiben für die germanische philologie und sammlung der fragmente der gr[iechischen] dichter. Lobeck kann man wohl nicht besser bezeichnen als Bekker thut, ein guter Sachs. er ist über die maszen gutmüthig, ungeschickt — geschwind, höchst freundlich, hat sehr viel von dem Devrientschen Ferdinand von Meiszen in den drillingen, die dummheit abgerechnet. — Wie es mir nun weiter gehen wird, musz man abwarten. schreib mir nur recht oft; denn gerade die art des umgangs, die ich bisher immer gehabt, wird mir wohl hier fehlen.

Ist Brandis noch da, so ist dieser brief für ihn mit. herrn Höpker grüsze herzlich, auch Ullrichs, Bekker usw. empfiehl mich Schleiermachers, Reimers usw. an Höpker schreibe ich bald.

Nächstens ein mehreres. Dein CL.

Adr.: Dr. L., Münzstrasze nr. 14.

VII.

Königsberg, 11 nov. 1816.[28]

Am 11 november auf einen brief vom 2 september antworten — bester Lücke, ich weisz selbst nicht, wie ich das nennen soll. doch habe ich der entschuldigungen mehrere. ([am rande]: die eigentliche folgt unterm 15 november.) eine von den wahren ist, dasz ich mir zu-

[26] Friedrich August Gotthold (1778—1858), director des Fridericianums seit 1810.

[27] Christian August Lobeck (1781—1860) aus Naumburg a. S., seit 1814 professor und bibliothekar zu Königsberg.

[28] schon das datum dieses briefes weist auf den inneren zusammenhang mit den fünf sonetten Lachmanns hin, die Herts aus Klenzes nachlasse mitteilt. welche vorwürfe die freunde gegen ihn zu erheben hatten, ist nicht genau auszumachen. nach dem briefe selbst können sie sich kaum auf mehr als auf ein längeres schweigen bezogen haben, das bei den geldverpflichtungen, die Lachmann andeutend berührt, doppelt tadelnswert erscheinen mochte. ein zusammenhang mit der herzensneigung Lachmanns zu Lückes schwägerin kann daneben wohl nur innerlich bei ihm selbst bestanden haben. immer zeigt der brief, wie ernst es in dem kreise der Göttinger freunde mit der gegenseitigen erziehung genommen ward, wie willig selbst der klare und feste Lachmann dem tadel der freunde stille hielt und wie tief er ihre unzufriedenheit empfand.

weilen nicht die zeit zum schreiben nehmen mag, weil ich sie früher in dämmerzeiten versäumten studien entziehen musz. und was brauchst Du briefe, der Du im herzen trägst, was Dir höhere, seligere freude gibt als unsere kleine schwache liebe, das Dir schmerzen gibt, so süsz, dasz mein leeres, krankes, verlassenes herz gott nur um die schmerzen bittet und die freuden gern glücklichen läszt. jetzt fühl' ich es endlich, dasz gott zwei geschlechter geschaffen und dasz er die liebe beider untereinander edler gemacht hat, als wo sich seelen von männern verbinden. jener edeleren bringt die trennung nur schmerz, aber sie bleibt wie sie ist: der männer liebe will genährt sein durch blick und wort, sonst schwinden nach und nach des bildes hellere farben, bis es ganz verblaszt und verschwindet. wehe dann der alten liebe, aber wohl dem herzen, wenn es ein anderes herz findet, mit dem es einen neuen bund schlieszen kann. sonst musz es in öder leerheit verdumpfen und vergehen, ohne inneres leben. o hätte ich hier nur Einen von Euch, wie würde mir anders sein! freilich wer zum schulmann geboren wäre, der könnte seine liebe in der schule und in den schülern finden. ich aber, das wird mir wohl täglich deutlicher, ich bin wohl schwerlich zu etwas anderm als zu einem menschen geboren (aber leider nicht dazu erzogen und gebildet). wie könnte ich den lieben, der nicht den menschen in mir liebt, sondern der mich nur darum achtet, mir nur darum gut ist, weil ich kein ruchloser sünder bin oder zwei bis drei griechische vocabeln weisz, oder, wenn ich die laune habe, einen spasz machen kann. so ist mir Lobeck lieb, weil er ein vortrefflicher mann ist, weil ich viel von ihm lernen, weil ich froh mit ihm sein kann, so der director des altstädtischen gymnasiums, Struve, der noch dazu geistreich, wo nicht genial ist. so sind mir von den entfernten viele lieb, vor allen mein vater, weil ich ihm viel verdanke, weil ich ihn achte: lieben kann ich auszer meiner mutter nur einige von Euch, meine freunde, mit deren seelen die meine wunderbar übereinstimmt. aber das ist eben das leiden, dasz diese liebe des auffrischens bedarf. es dünkt mich oft, dasz ich gar kein herz mehr habe; jetzt eben freilich nicht, da ich dies an Dich und eben vorher an Reck geschrieben habe. ich habe ihm in Göttingen 200 thaler angewiesen. ein glücklicher zufall fügt es, dasz ein hiesiger kaufmann eine summe von seinem bruder in Göttingen ausgezahlt bekommt, wovon er nun an Reck 200 thaler zahlen kann. die funfzig, welche Du und Brandis angeschafft, müssen wohl herauskommen, wenn Reimer und Dümmler ihr honorar[29] zahlen. ich darf Dich wohl bitten, es Dümmler von meinetwegen zu sagen. gäbe er 10 Louisd'or für meine 7 bogen, so wäre die sache richtig, und dann brauchte ich nicht Reimer zu bitten, was ich in der that nicht gern thue. Reimern bestellst Du wohl bei gelegenheit (ihm auch das andere zu sagen — darum wage ich nicht Dich zu bitten), ob er geneigt sei, eine ausgabe der lieder Walthers von der Vogelweide von dr. Köpke hier in verlag zu nehmen. es kommt ein glossar und historische einleitung dazu. an dem glossar (das sage ich Dir im vertrauen, und auch Du Reimern im vertrauen, weil ich nicht weisz, ob Köpke es gesagt wissen will) werde ich helfen, den text habe

---

[29] die erwarteten honorare gelten von Dümmler für: 'Karl Lachmann über die ursprüngliche gestalt des gedichts von der Nibelungen not' (Berlin 1816) — von Reimer (realschulbuchhandlung) für: 'sagaenbibliothek des skandinavischen altertums in auszügen usw. von Peter Erasmus Müller, aus der dän. handschr. übersetzt von Karl Lachmann, oberlehrer' usw. (Berlin 1816). das nähere über diese schriften, wie auch über Lachmanns, des vaters, geschichte der stadt Braunschweig vgl. bei Hertz. neu ist nur Lückes vermittelung betreffs sagabibliotheket.

ich constituiert nach der manessischen und der vaticanischen handschrift. da Köpke die abschrift der letzten von Hagen für 30 thaler gekauft hat, so kann er es natürlich nicht umsonst geben. will Reimer das buch nehmen, so könnte noch rath werden zu einer abschrift der Landshuter handschrift: meinst Du, dasz man die durch Seuffert bekommen könnte? Sagabibliothek e t wird hoffentlich schon gedruckt. dasz die zahlen am rande die seiten des dänischen manuscripts bezeichnen, die ich nur für mich beischrieb, wirst Du wohl schon gefunden haben. — Meine mutter klagt, dasz Du ihr Hey nicht geschickt hast, und bittet Dich zu mahnen. ich meine doch, ich hätte es Dir bestellt und auch ein exemplar für sie zurückgelassen. oder irre ich mich darin? — Meines vaters geschichtbuch mag, falls sich keine gelegenheit findet, in Berlin bleiben. da ich die geschichte von Braunschweig nicht studieren will, so ist es mir das postgeld nicht werth. hast Du es angesehen, so schreib mir ein wenig davon.

Den 15 november. ich hatte den brief ein paar tage liegen lassen. heute bekomme ich in der schule Höpkers schreiben mit Deinen bitterbösen randglossen. sie haben mir den Homer und den frommen Äneas freilich verbittert. aber ich danke gott, und liebster, bester Lücke, thu es mit mir, dasz sie nicht mehr vermochten. denn nicht nur sind, was Du hoffentlich selbst erwartest, Deine conjecturen just so falsch wie meine, sondern deine schmähungen trafen auch schon ein, soweit es nöthig ist, reuiges herz. ich weisz selbst nicht, wie es mir begegnet ist, aber ich sage es Dir auf mein gewissen und bei allem, was mir heilig ist — nie habe ich heiliges in der gesinnung, wohl mit worten entheiligt — der einzige grund meines nichtschreibens ist eine wunderbare scheu und verwirrung, in die mich jene Bunsensche sache [rache?] versetzt hatte, die mirs nicht erlaubte zu schreiben, bis ich rath geschafft hätte. darum Ihr lieben, lieben freunde, verzeiht meiner — s c h w ä c h e, die sich von dem irdischen, das mich quälte, so hat bethören lassen, dasz darum das liebste und heiligste hat zurücktreten müssen. das hatte ich längst gefühlt und bereuet. meine schuld gegen Euch drückte mich so, dasz ich kaum wuszte, wie ich wieder mit Euch anknüpfen sollte. ich danke Dir, dasz Du mir so geschrieben. ein sanfter klagender brief, der die sache nicht übertrieb, hätte mich zur verzweiflung gebracht. nun aber darf ich verzeihung hoffen und bitten, da Du selbst gefehlt. nicht dasz ich Dich tadeln oder Dir wehren wollte, mich zu tadeln. nur das erfreut mich, dasz nun die schuld, wenn auch ungleich, unter uns vertheilt ist. und wie sollte es Dir nicht leicht werden, mir zu verzeihen? was Dir zum glücke fehlt, das hätte i c h lieber, wie Du es hast, in der hoffnung als in der wirklichkeit. ist es nicht verzeihlich, wenn ein herz hier im norden ohne eines lieben herzens zuspruch fehlt, ein herz, das sich nie stark gefühlt, das sich nur einmahl fälschlich stark geglaubt, als dem verstande klar wurde, dasz all sein thun und treiben krank und schwächlich sei und eben das herz trotz seiner schwäche zu viel herrsche. o gott! wenn ich jetzt mit Euch wohnte! ich meine, Ihr solltet über mich nicht klagen, Du nicht und Höpker nicht und die beiden ersehnten nicht. ach es lastet schwer auf mir, dasz immer mein gegenwärtiges leben die reue über das vorige sein soll. bis jetzt ist das reuige leben noch immer besser gewesen als das vorige, und dafür danke ich gott: aber dasz auch jedes folgende immer noch sündhaft gewesen, das ist schlimm, und ich weisz nicht, ob ich je aus diesen prüfungen in einen menschlichseligen zustand kommen werde. wer weisz, was ich bald wieder von meinem jetzt denke? — Ich müszte verzweifeln, wenn ich nur des schicksals willkühr, nicht gottes leitung darin erkennte. und Dir scheint möglich, dasz ich das edelste nicht achten sollte, das er mir gegeben, die gemeinschaft mit freunden wie Ihr? liebster bester treuer freund, so gebe Dir gott all das hohe und herrliche, nach dem Dein herz ge-

lüstet, und dazu edlere und gröszere freunde als ich bin! nie kann dies gefühl bei mir, das mir das erste und höchste ist, schwinden oder abnehmen, selbst nie einst einem noch herrlicheren, das ihm verbrüdert ist, platz machen. traue mir alle sünden zu, zu denen der sinne macht, dummheit und unbesonnenheit führen kann, aber nicht dieses, nur dieses nicht! denn sonst müszte ich sterben. — Unwillkührlich ist mir der ausdruck aus dem briefe des junkers in die feder gekommen. Du weiszt, wie er mich immer gerührt hat. aber ich meine, Du glaubst mir schon, Du hast es wohl selbst so nicht gemeint. dürfte ich auch das übrige gelinder erklären, als es auf dem papier steht! das weiszt Du doch wohl, dasz ich Deine liebe erkenne in der mühe, die Du Dir mit der Sagabibliothek gibst, dasz ich Dir herzlich dafür danke. dasz sie liederlich gearbeitet ist weisz ich auch. aber Du solltest auch nur das schlechte original sehen — Du erkennst es ja an Stuhrs übersetzungen — und dann sagen, ob es möglich sei, besser (im ganzen) zu übersetzen, oder räthlich nur, wo es so leicht ist, das schlecht und unbestimmt ausgedrückte durch eine besser lautende übersetzung unrichtig zu machen. — Den titel des buchs kann ich selbst nicht angeben, weil ihn Müller auch noch nicht angegeben hat.

Darf ich noch eins fragen? warum bist Du so grausam, dasz Du mich schiltst und auch strafest, beides zugleich. Höpker sagt ganz kurz: Abeken und Klenze sind hier; Du berichtest von Klenze noch etwas feindliches; und damit seit Ihr zufrieden. wolltet Ihr mich damit kränken, oder meintet Ihr, ich sei soweit schon, dasz es mich nicht mehr kränkte? o Ihr wiszt schwer zu züchtigen, was ich zwar schwer, aber weisz gott nicht absichtlich sündigte. hat es Euch gerührt, wenn Ihr gelesen: 'schamhaft säumt sein weib zu ihm zu kommen'?[30] das war mein fall: eine unnatürliche scham, ein unbegreifliches werk des schicksals, liesz sie das heiligste verletzen. — O sei mir wieder gut, geliebter, wenn Du mich so, wie Du mich geliebt hast, in diesem briefe wiedererkennst, in den mancherlei regungen meines herzens, die ihm vielleicht eine wunderliche gestalt gegeben haben. ist das nicht und bin ich nicht mehr werth unter Euch zu sein — so schreib mir nicht wieder, lasz mich in arbeiten der busze trauern. wenn ich geläutert bin und gebessert, will ich dann wiederkommen und flehen, dasz Ihr mich wieder aufnehmet. nur laszt mir zuweilen ein geschäftbrieflein zukommen, dasz ich doch sehe, wie Eure äuszere lage ist — mehr zu erfahren hieltet Ihr mich dann nicht werth — und etwas mehr von denen in Göttingen, in Gotha, in Italien, die doch wohl nicht an mir verzweifeln. oder bin ich auch das nicht werth und hast Du mir darum Brandis brief vorenthalten?

D. 17 november. — Morgen geht dieser brief mit seinen einlagen ab. was hätte ich Dir heute noch mehr zu sagen, liebster Lücke, als Dir alles heil zu wünschen an leib und seele und Dich und die andern zu bitten, Ihr möget meine sünde nicht an mir heimsuchen und mir bald schreiben. wenn ich von jedem von Euch nur ein blättchen erhalte und etwa einen brief aus Ital[ien] dazu, so sind das schon fünf, und ich springe vor freuden, dasz die zum ersten december sehr wohl hier sein können. ich grüsze Euch herzlich und R. Bunsen, Bekker und Ulrichs (falls sie noch da sind). Du weiszt, wer mir sonst noch lieb ist in Berlin: wem es nicht unlieb ist, an mich erinnert zu werden, dem empfiehl mich. und Du — fahre wohl!

Dein

KL.

(Pauperhausplatz nr. 3).

---

[30] aus Goethe, klaggesang von der edlen frauen des Asan Aga.

VIII.

Königsberg, 18 december.

Liebster Lücke — Du must so vorlieb nehmen, wenn Du aus diesem briefe und aus dem an Klenze zusammen noch etwas halbwege vernünftiges zusammentreiben kannst. wie mir nichts lieber wäre als Euren herzen immer auf den hacken zu sein und von jedem schlage derselben zu wissen, wo der klöpfel hinge, so möchte ich auch gern, dasz Ihr meine briefe in chronologischer ordnung läset. indesz es ist wohl nicht immer erfreulich so gras wachsen zu hören. mich dünkt noch immer, Ihr hättet neulich auf meinem herzen wirklich müssen gras wachsen hören, wenn das nicht noch eine schlimmere rinde war. wie sie freilich darauf kam, kann ich noch nicht begreifen. eigensinn hat es Klenze genannt und halb als etwas erwartetes vorgestellt: es war aber mehr. ich glaube, ich bin seit lange nicht so gottlos gewesen. es war die spitze, der comble, des Berliner übermuths. ihr habt mir lange vergeben, das wuszte ich gleich und war darum auch ganz ruhig als ich die briefe geschrieben hatte, auf die — ich darf doch wohl sagen fast unerwartet — schnell Eure lieben antworten kamen. mit gott war ich auch bald fertig. das ist man in dem augenblicke der reue und sobald man sich auf die strafe gefaszt gemacht hat, die gewisz niemahls ausbleibt, so gelinde sie auch meist ist. mein ganzes leben hier in Königsberg — wofür kann ich es anders halten als für eine — freilich gelinde — strafe für vieles und langes Göttinger und Berliner sündigen? ich nenne es gern ein probejahr und schmeichle mir dann, dasz ein probejahr doch eben nur ein jahr ist. richtiger aber heiszt es lehrjahre; die dauern noch am kürzesten bei den uhrmachern, wenn mir recht ist, zwei jahre, und denen stehn wir leute nach der uhr noch am nächsten. das wird nun gott machen: ich habe inzwischen Eure letzten briefe, so ziemlich das liebste und beste von meinem besitzthum, und ich werde nicht müde sie zu lesen, eben weil ich alles schon wuszte, was darin steht, und man doch eigentlich nur gern liest, was man schon weisz.

Dasz die studenten bei Dir hören, ist mir um so lieber, da ich das, als wir Dich ermahnten, Gött[ingen] zu verlassen, eigentlich gar nicht für so sehr wahrscheinlich hielt und nach dem beispiele von Brandis nicht dafür halten konnte. hier sind jetzt 3 professuren vacant. — Sieh zu, ob Du lust hast; ich kann Dich versichern, dasz wir bis jetzt noch nicht mehr als 13 (andere sagen 11) grad kälte gehabt haben: — die ästhetische[31] schon lange, die der schönleuchtende in Dorpat nicht annehmen will; Hüllmann[32] geht nach Heidelberg; der Culpa-Hasse[33] nach Jena. die studenten hier — es sollen über 100 sein — scheinen rechte hungrige brothunde, die nach dem dänischen ausdrucke 'aufs examen lesen', geschöpfe wie man sie bei uns in G. nicht leicht sah. denn dabei ist die gröszte antiburschikosität.

Meines vaters geschichte schicke mir nur lieber nicht, weil ich sonst doch nur lügen musz, ich hätte sie nicht. denke dir, ein mann, dessen nahmen ich vergessen, will die geschichte der stadt Treptow in

---

[31] durch Ferdinand Delbrücks (1772—1848) versetzung an die regierung nach Düsseldorf, von wo er 1818 an die neue universität Bonn übergieng. diese stelle erhielt 1818 Lachmann selbst.

[32] Karl Dietrich Hüllmann (1768—1846), professor der geschichte in Königsberg seit 1808, gieng damals nicht nach Heidelberg. da er für die neue preuszische Rheinuniversität als professor und erster rector bestimmt ward, siedelte er 1817 nach Köln und 1818 nach Bonn über.

[33] Johann Christian Hasse (1779—1830), seit 1813 professor der rechte zu Königsberg, gab 1815 heraus: die culpa des römischen rechtes. er gieng damals nicht nach Jena zurück, aber 1818 nach Berlin.

Hinterpommern schreiben und fragt bei Hüllmann an, welches buch er zum muster nehmen soll. der hat geantwortet, 'ihm gefalle keine, er solle diese noch unbekannte einmahl ansehn', und ist nun sehr curios, seinen empfehlling zu sehn. nun gott weisz ich bin unschuldig, wenn Treptows jünglinge mit Schwabacher schrift zur tugend ermahnt werden. ich habe ja immer gesagt, mein herr vater solle bei seinem pädagogischen leisten bleiben, da er der geschichte gewisz weder stiefel noch hand und fusz machen könne. übrigens erscheint von mir nächstens in Quedlinburg bei Basse ein werk über die astronomie und pferdezucht, meinem vater und dem professor Wildt dediciert.

Lasz mich doch bei gelegenheit wissen, ob von Bekkers Plato[34] schon viel mehr als der erste theil heraus ist und ich also die hoffnung aufgeben musz, dasz der erste auch die andern nach sich ziehn werde. übrigens grüsse ihn von mir recht freundschaftlich. mir will noch immer nicht klar werden, warum ich eigentlich Bekkern so gut bin als ich es wirklich bin. — Stuhr[35] habe ich zu wenig gekannt und — der himmel weisz, ob das philisterige gedanken sind — für so kurzes kennen sprach er mir allzuviel, dabei zu polterig. was meinst Du denn mit dem imponiertsein, wovor er Dich bewahrt habe? — Wer hat denn von der Herz[36] gesagt, dasz sie grosz oder tief sei? grosz und dick, das lasse ich gelten. dasz sich aber angenehm mit ihr umgehen lasse, läugnest Du selbst nicht, und das ist mir genug gewesen, obgleich ich nicht sonderlich in gnaden gestanden, cf. Bekker. empfiehl mich ihr, nb. wenn Dir dabei eine pointe einfällt, die Du in meinem namen anbringen kannst; sie musz aber abgestumpft sein, eben weil ich schon für boshaft bei Ihr gelte. der dr. Köpke ist mit Reimers antwort wohl zufrieden, weil doch nicht alle hoffnung nein draus erwidere, mit der unsterblichen Corona zu sprechen. mit der Landshuter handschrift ists aber doch besser zu warten, bis auf die 2te nachfrage bessere antwort erfolgt ist. das honorar lasz Dir nur auszahlen, Du weiszt ja doch am besten, wo es hinkommt. dasz der P. E. M. nichts bekomme wäre zwar billig: aber Bunsen hatte einmahl die bedingung gemacht, die ich auch nachher ausdrücklich angenommen, das honorar à bogen 1 louisd'or mit ihm zu theilen. er hat sich übrigens einige exemplarer, wenigstens 6, davon 4 auf schreibpapier, ausbedungen. mir mag Reimer soviel geben, als er lust hat, mir liegt nichts daran.

Bunsens brief schicke ich wieder mit, weil Du es willst. ich musz Dir gestehen, dasz mir nicht alles darin einleuchtet. — enthält er die letzten nachrichten aus Italien oder gibts neuere?

Bitte Höpker um verzeihung in meinem namen, dasz ich ihm heute nicht schreibe. über die leidige faulheit und auf-die-lange-bankschieben! Ihr bekommt sonst meine briefe erst nach weihnachten, und das wollte ich nicht gern. es ist mir alles lieb und werth in seinem briefe. eins nur nicht. er meint, seiner wissenschaft müsse erst aufgeholfen werden. soviel ich sehen kann, steht sie just in der schönsten jugendblüte. mit der theologie möcht' es anders sein. — auf diese briefe an Euch folgt noch diese woche einer an P. E. Müller, er soll

---

[34] Immanuel Bekkers (1785—1871) Platon erschien in 10 bänden 1816—23.

[35] Peter Feddersen Stuhr (1787—1851) war damals vielfach mit nordischen altertümern beschäftigt. Lücke verkehrte nach den gleichzeitigen briefen an seine braut öfter mit dem 'wunderlichen Schleswiger', den er in Schleiermachers kreise kennen gelernt hatte.

[36] Henriette Herz (1764—1847), der bekannten freundin Schleiermachers, seinen besuch zu machen, entschlosz Lücke sich zögernd und erst auf ihre ausdrückliche einladung. Stuhr gehörte zu ihren näheren freunden.

titel, vorrede und 2n theil schicken. dann in den ferien denke ich Euch neue ballen zurechtzumachen, die aber erst signiert werden, wenn Eure antworten da sind. Abeken grüszt mir herzlich. laszt ihn nur erst zur ruhe kommen; er wird schon werden.

An Hannes Meyer[37] bestelle folgendes: dasz Sie noch an mich denken, dafür danke ich Euch. aber Ihr sollt nicht glauben, dasz wir schubjacken und schlechte kerle sind, denen man die knepfe abschneidet usw., sondern weil ich meine zeit zuletzt in Berlin schlecht eingetheilt und zuletzt noch ein gewitter kam, bin ich weder bei ihm, noch bei Bekker, R. Bunsen, Rhedens [Schadens?] usw. gewesen. wie lange er noch bei den ruchlosen Juden bleiben wolle und wie es in Halberstadt stehe?

Dem oberpräsidenten Reinhard Bunsen meinen respect. warum schreibst Du nichts von Ullrichs? sie sind mir lieb, zumahl der älteste, seiner wunderlichkeit ungeachtet.

Schreiben die Göttinger an Euch auch nicht? fast möchte ich auch fragen 'die Bodunger'. denn Du meldest nichts als eine albernheit der doctorinn[38], die ich nicht einmahl verstehe. seid vergnügt, Ihr lieben — ich bin es, wie ich kann, übrigens aber

Dein

KL.

Wie hiesz doch der prediger in Sachsen, der die kritischen untersuchungen übers N. T. geschrieben hatte? Lobeck bewundert dasz [so] buch und sagt, er sei erröthet über des mannes gründliches studieren. so müszte man eigentlich alle schriftsteller lesen, und wir philologen müszten uns schämen, dasz wirs nicht thäten.

IX.

Königsberg, d. 2 des Hornungs 1817.

Ihr könnt schon wieder über langes schweigen klagen und zwar mit recht. — Ich musz mich schon entschuldigen, weil Ihr grimmige leute seid — natürlich, denn Ihr seid beide männer nach der uhr. aber es ist auch viel leichter, dasz immer zwei zwei briefe an Einen aufbringen als einer je zwei. sie werden auf einmahl selten fertig, und es ist dann manchmahl angenehmer wieder von neuem zu schreiben und alte verlegne waare fahren zu lassen, dergleichen ich jetzt vom 21 december und 19 januar liegen habe. auszerdem hatte ich eine abhandlung zu machen, die ich in der deutschen gesellschaft am donnerstage vorlesen soll. es hat auch mühe gekostet, sie lang, langweilig und gelehrt genug zu machen. sie hat mich von neuem zu meinen altdeutschen studien geführt. schade dasz es hier damit zu nichts rechtem kommen kann. ich habe unter andern wieder Iwein und den göttlichen Parcival gelesen, beide zum 2n mahle (oder Iwein auch zum 3n). Bunsen mag alles in der welt recht gefaszt haben, aber diese poesie nicht. die minnelieder sind gewisz nicht aus nachahmung der Provenzalen entstanden. man kann nicht schöner erzählen als der Auer, man musz ihn aber schnell lesen. kein deutsches gedicht gleicht dem Parcival an tiefe als desselben dichters Titurel. wär' ich bei Euch, so würde ich Euch zwingen ihn mit mir zu lesen. ich würde diesen durchaus innerlichen dichter dann noch besser verstehn. allein könnt Ihr ihn nicht lesen; denn man kann keinen satz verstehn ohne ihn zu studieren. Du must mir nicht übel nehmen, dass ich davon spreche. ich habe

---

[37] nach dem tone der folgenden anrede offenbar der in brief V (s. anm. 2) erwähnte kriegskamerad.

[38] die gattin des superintendenten D. Steinbrenner zu Groszbodungen, beschützerin des Lückeschen brautstandes, ist gemeint.

soviel dabei an Euch gedacht. und es musz Dir doch lieb sein von meinen freunden zu hören. ich habe mir diesen erwählt, weil ich hier sonst keinen habe. ich fühle mich im höchsten grade gedrückt unter diesen philistern, die zwar zum theil recht gute leute sind, zum theil auch nicht, übrigens aber — — —. Lobeck hat mir feierlich erklärt, wenn man ihm etwa anböte an den Rhein zu gehn, so bliebe er lieber hier. es möchte sich da angenehm leben; aber die Rheinländer haszten uns Preuszen, und für einen gelehrten wäre es da nichts. es gäbe da ja keine ordentliche bibliotheken. hier sind in der that alle ausleger des Aristoteles Griechisch, und die haben treffliche aoriste gemacht, die wie Türkisch klingen; so etwas oder wenn Buttmann und Heindorf eben solche aoriste im Plato übersehen — das sagt er sei ein pabulum für ihn. er kann auch Aristoteles politik lesen, ohne sich um den sinn zu bekümmern. dabei bildet sich der mann ein, er strebe nach erforschung der sprachgesetze. — Dies habe ich geschrieben, um Dir zu zeigen, dasz Du recht über den mann vermuthet. ich mag nicht fortfahren andre ähnliche oder unähnliche zu beschreiben. das verdürbe mir meine schöne sonntagsstimmung und die heilige stille, die in diesem augenblick in der kirche vor meinem fenster nach dem hauptgesange eintritt. dabei fallen mir zugleich viel schöne Göttinger sonntage ein und zugleich die paar in Berlin, an denen wir Hermes[39] gehört. ich meine doch, Du gehst noch zu ihm und Klenze dazu, so schwer er in eine predigt zu bringen ist. Ich musz dagegen alle 5 wochen mit der ganzen, eigentlich aber nicht einmahl mit der halben schule in unsere kirche gehn. ich sitze dabei auf einem katheder und passe auf die jungens und auf die möglichschlechtesten predigten, auf beide jedoch so wenig als möglich.

Mein ganzes leben besteht jetzt eigentlich in erinnerungen. wenn Ihr mir Eure briefe immer ein paar monathe eher schicken könntet als Ihr sie schriebet, so möchte es zum theil anders sein.

Es soll mich wundern, wie lange ich noch in demselben amte bleiben werde. jetzt habe ich schon wieder eine standeserhöhung erfahren. sobald mein college dr. Köpke von hier nach Berlin als professor am Joachimsthal abgeht, was ostern geschehn soll, bin ich nicht mehr 3r, sondern 2r oberlehrer und wohne ganz allein in einer amtswohnung von 3—4 stuben nebst küche u. s. w. eben dadurch bekomme ich die zügel des hiesigen altdeutschen allein in die hände, was mir jedoch nicht lieb ist. denn der mann ist, obwohl gar nicht ausgezeichnet, doch so uneben nicht, und ohne mittheilung taugt nichts.

---

[39] Justus Gottfried Hermes, pietistischer prediger an der Gertrauden- und spitalkirche zu Berlin, von Schleiermacher und namentlich von frau Schleiermacher besonders hochgeschätzt. über den letzten besuch seines gottesdienstes mit Lachmann berichtet Lücke der braut am 22 juli 1816 wie folgt: 'vergangenen sonntag war ich mit Lachmann in der kirche des alten ehrwürdigen Hermes. beschreiben läszt sichs nicht, wie dieses frommen predigers gemeinde und wort, als das wort gottes, auf Deinen Fritz gewirkt hat und noch wirkt. ich erinnere mich in meinem ganzen leben nichts dergleichen gehört und gesehen zu haben; Lachmann und ich waren in nie gefühlter andacht und erhebung. so viel schönes hat Berlin für den, der das schöne zu fassen weisz. ich gieng weinend aus der kirche und bedachte, wie ich doch nichts gethan gegen das alles, und wie viel ich thun müste, um solchen aposteln zu gleichen.' noch nach Lachmanns tode in der anzeige der Hertzschen biographie Lachmanns (Göttinger gel. anzeigen 1851; st. 205 und 206; auch in dem von mir herausgegebenen 'briefwechsel Lückes mit den brüdern Grimm', s. 122) spricht er den lebhaften eindruck aus, der ihm von diesem gemeinsamen besuche der kirche und von Lachmanns andächtiger teilnahme am gottesdienste geblieben war.

Gott helfe Dir weiter! es hat mich innig gefreut, was Du von Deinem verhältnis zu den studenten schreibst. ich wünsche Dir nicht, dasz Deine abendgesellschaften so schön ausarten mögen als in Göttingen. hier wäre so etwas unsinn. Du kennst Hallische, Göttinger und Berliner studenten; aber ich versichere Dich, Du hast keine ahnung von Königsbergischen — vielleicht aber auch keine von Kön[igsberger] theologischen professoren. — Das examen ist 'zu jeder guten that ein diamantner sporn'. (J. E. Voigts) — gott mache Deine wünsche und hoffnungen wahr! er wird es, denn Du hoffst und wünschest ja nicht für Dich allein. —

Es thut mir leid um Euer gestörtes verhältnisz mit Abeken[40]. er scheint freilich der schuldige theil, und mir ist nun erklärlich, wie er sonst mit Höpker in Berlin gelebt hat. der süsze herr Schulze am Schindlerschen waisenhause, der, von Bunsen sehr geachtet, fast geliebt glaube ich, über Höpker dabei ein nachtheiliges licht verbreitet, gehört wohl zu der hofierenden sorte. wahr ist übrigens, dasz H. bei seinem soldatenwesen sich philisterig und furchtsam und langsam gezeigt, Abeken aber vermuthlich mehr kindisch als ernst. ich liebe Abeken nicht so wohl um Bunsens willen, der sich oft und leicht irrt, als wegen der sehnsüchtigen innigkeit, in der wir anderthalb tage michaelis 1814 zusammen gelebt haben. ich denke, er wird inzwischen wohl schon wieder zu Euch gekommen sein und wird Euch immer näher kommen. die lügenhaftigkeit hatte ich aber nicht an ihm erwartet, und die ist noch weniger zu verzeihen als der hochmuth. den letztern musz Solger nach kräften demüthigen. es scheint so arg mit A. zu sein, dasz eine völlige zerknirschung nöthig ist. die bisherige selbsterkenntnisz ist nicht bis auf den grund gedrungen und hilft nichts. ich will wetten, dasz er auf seine reue selbst stolz ist. Solger, den Du übrigens von mir grüszen muszt, scheint just der rechte mann, ihm seine schwächen zu gemüthe zu führen. ich danke [?gott, dasz Bunsen jetzt nicht?] da ist; es würde mehreres dadurch schlimm werden. es ist [?ein seidener faden, mit?] dem Klenze, Schulze und ich an Bunsen hängen, auch selbst Du. ich wollte [?aber nicht wünschen?] dasz er zerrissen würde. — Soll man nicht Höpker glücklich preisen, dasz [?er fromm und?] still, ehrbar und ehrlich auf seinem wege fortgeht, niemand störend und von niemand gestört (denn wenn ich narr es versucht habe, so hat es doch zum glück nichts verfangen) bald und glücklich an einem seligen ziele anlangt und von gott als ein getreuer knecht aufgenommen wird, statt dasz wir auf hundert ab- und um-

[40] das misverhältnis zwischen Lücke und Klenze einer-, Abeken andrerseits wird ebenfalls von Lücke der braut gegenüber wiederholt erwähnt. die thatsächliche grundlage mag wohl wenig mehr bedeutet haben, als bei dem misverständnisse mit Lachmann im herbste zuvor. nur des sittlichen ernstes wegen, der den umgang der bundesbrüder durchdrang und sich gern bis zu einem gewissen pathos verstieg, ist es hier von belang. Lücke schreibt der braut ende januar 1817: 'mit Abeken gehe ich wenig um. er that manches, was ich als herzlicher freund nicht leiden durfte im namen unseres vereins. ich strafte erst mild und zärtlich; dann aber, als nichts fruchten wollte, ernst und streng. er wollte immerfort spielen und nichts thun, gegen geringere als er sehr eitel und hochfahrend. ich habe ihn lieb und darum sagte ich ihm alles derb und streng; das zweite mal ärger als das erste mal, aber immer mit ernst und liebe. jetzt ist er in drei wochen nicht über meine schwelle gekommen. ich erwarte es ruhig, was er thun wird, da ich gethan, was ich muste. das ist ja das wahre freundesleben, dasz man einander ermahnt und festigt. wer das nicht will und wen das beleidigt, der musz erst lernen, was ein rechter freund ist, durch schmerz und leid und sehnsucht'.

wegen hin- und herlaufen — Du muszt es nicht von Dir läugnen, was ich meine trifft Dich auch — und nur hoffen dürfen, dasz gottes gnade die redlichkeit unseres strebens ansehn werde und die vielen fehltritte vergeben, weil wir das beste zu thun gemeint und nach gottes schutz gestrebt, den er jenem aus freier gnade früher verliehen. was ich aber von Reck und Schulze denken soll, weisz ich nicht. Reck hat mir sogar noch nicht einmahl über die geldsache geantwortet, so dasz ich gar nicht weisz, woran ich bin. ich will ihm aber nicht eher wieder schreiben, bis er bescheid gibt. es ist schrecklich, wie die beiden leute in die welt hineinleben und doch, wer kann ihnen helfen, wenn sie sich selbst so verlassen? weil die 'universität keine ader von seiner geliebten hat', so sitzt Schulze und speculiert auf fleischfresserreisen nach Italien und vielleicht auf ein zweites heldengedicht, einen nebel wie das erste, nach der 2n der würdigen schwester[n][41] betittelt. — Unterdesz rufen die herren Göttinger einen Welcker[42], dessen Alcman schlecht sein soll, stellen ihn über Dissen, der sich vermuthlich nicht meldet — herr M. Ernst Schulze steht nach wie vor unter den privatdocenten und bietet seine alte waare aus. es ist schrecklich. von Reck ist natürlich noch nicht einmahl unter dieser rubrik die rede. das ideenbuch bleibt leer. Varro oder Iuvenal, die er etwa liest, bekommen ohren, der rechtsgeschichte wegen, briefe sind auch zu schreiben. so naht unter beständigem arbeiten das 40e jahr heran und mit ihm das aufhören des zeugungsvermögens und der beginn des wehklagens. o ich möcht es schon jetzt erheben über die sommerreisen und winterpläne.

Die erscheinung der sagabibliothek (so schreibt P. E. M., nicht Sagaenb., ich aber schreibe keins von beiden, weil es unsinn ist) hat mich überrascht. ich habe sie hier erst einmahl gesehn und dadurch zuerst, nachher durch buchhändleranzeige erfahren, dasz sie fertig ist. ich habe nun, weils nichts hilft und ich kaum wuszte, was ich sagen sollte, nicht an Müller geschrieben: ich will Dir lieber schreiben, dasz ich Dir herzlich danke für die langweilige arbeit. wie Du es gemacht hast, weisz ich freilich noch nicht. den titel, auf Stuhrs eingebung gemacht, wird der vf. nicht billigen. er mag nichts von scandinavischem alterthum wissen; bei ihm heiszt es blosz 'en islandsk saga'. es ist ja selbst ein abschnitt da, wie man eine isländische saga beurtheilen müsse. auch wird er übel vermerken, dasz in der vorrede immer sage statt saga steht; mir ists gleich, obwohl zwischen beiden ein unterschied ist. wenn die alte sitte noch herrscht, der philol. societät ein exempl. seiner werke zu schicken, so findet sich wohl einmahl eine gelegenheit. an sich ists die futterungkosten unterwegs nicht werth.

Ich will hier ohne weiteren schlusz schlieszen. denn ich fahre nach tische fort — zwar nicht an Dich aber doch an Klenze. ich hätt' es bequemer, wenn ich immer nur einem von Euch antwortete. ich könnte das thun — wenn ich es könnte. Brandis brief behalte ich noch Reck zum trotz. ich musz ihn noch einmahl lesen. es ist ein köstlicher brief; mir weniger lieb der erzählung wegen als darum dasz Brandis immer und überall so selbst dadurch scheint. [ohne unterschrift.]

Aufschrift: An den herrn licentiaten Lücke in Berlin, Mohrenstrasze 35.

---

[41] dem romantischen epos 'Cäcilia', das Ernst Schulze unter den augen der freunde in Göttingen zu ehren der frühverstorbenen Cäcilie Tychsen dichtete, liesz er folgen: 'die bezauberte rose'. des dichters liebekrankes herz, selbst frühem tode entgegensiechend, gehörte damals der überlebenden schwester seiner ersten geliebten Adelheid Tychsen.

[42] Friedrich Gottlieb Welcker (1784—1868) wurde 1816 ordentlicher professor der philologie in Göttingen; gleichzeitig ward Dissen ordinarius. — Fragmenta Alcmanis lyrici collegit et recensuit F. G. Welcker (Gieszen 1815).

29.

BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER EINUNDVIERZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU MÜNCHEN.

(s. jahrgang 1891 s. 255 ff.)

Bei der vom 2—5 october 1889 zu Görlitz tagenden 40n versammlung deutscher philologen und schulmänner war die wahl des ortes für die nächste versammlung auf München gefallen und zwar waren als erster präsident universitätsprofessor dr. v. Christ, als zweiter präsident dr. Arnold, rector des k. Wilhelmsgymnasiums in München vorgeschlagen. sowohl die k. bayrische staatsregierung, als auch der magistrat der stadt München hatten sich in liebenswürdigster weise bereit erklärt, die versammlung zu empfangen. so wurde dieselbe vom 20—23 mai 1891 zu München abgehalten. die vorbereitungen dazu waren schon längere zeit vorher in der umsichtigsten weise getroffen worden, indem auszer dem hauptausschusz mit den beiden präsidenten an der spitze noch ein wohnungs- und empfangsausschusz, pressausschusz, vergnügungs- und finanzausschusz sich gebildet hatten, deren mitglieder aus fachgenossen wie aus angesehenen männern aller gesellschaftskreise gewählt, in der opferwilligsten weise ihres amtes warteten.

Die im laufe des dienstag 19 mai eintreffenden gäste wurden in dem am centralbahnhofe eingerichteten bureau des wohnungs- und empfangsausschusses begrüszt, wo denselben auszer den abzeichen als erste festgabe ein exemplar des 'kleinen führers durch München und seine umgebung (im auszug aus Trautweins München)' überreicht wurde. derselbe enthält einen eigenen orientierungsplan mit genauer bezeichnung der für die gäste während der versammlung wichtigen gebäude. auszerdem lag bereits die erste nummer des herkömmlicher weise in fünf nummern erscheinenden tageblattes der versammlung (mit programm, mitgliederverzeichnis usw.) zur verteilung auf. das mitgliederverzeichnis weist die stattliche zahl von 586 ordentlichen mitgliedern auf, dazu kommen noch etwa 100 teilnehmer. wie zu erwarten, stellte Bayern das hauptcontingent, doch war auch aus den übrigen süddeutschen staaten und aus Norddeutschland, aus der Schweiz und namentlich aus Österreich eine bedeutende anzahl von gästen erschienen.

Am nachmittag des empfangstages hielt um 5 uhr in der aula des kgl. Luitpoldgymnasiums der deutsche gymnasialverein unter dem vorsitz des greisen prof. dr. Zeller-Berlin seine erste generalversammlung ab, zu welcher sich etwa 200 teilnehmer eingefunden haben mochten. Zeller begrüszte die erschienenen und wies darauf hin, dasz die veranlassung zur gründung des vereins eine doppelte sei, einerseits, die angriffe auf das humanistische gymnasium zurückzuweisen und andrerseits dasselbe auf der höchsten höhe zu erhalten.

Hierauf erstattete prof. dr. Uhlig-Heidelberg den bericht über die vereinsangelegenheiten: der vor fünf monaten ins leben gerufene verein, für den man sich auch auszer Deutschland in der Schweiz, Österreich-Ungarn, Schweden und Norwegen, England, ja selbst Amerika lebhaft interessiert, zählt heute bereits 2500 mitglieder, überdies ist für die nächste zeit noch bedeutender zuwachs zu erwarten. besonders sind angesehene nicht-schulmänner zum beitritt zu gewinnen, deren jeder drei schulmänner aufwiegt. die casse verfügt über 5080 mark. die vereinszeitschrift ist 'das humanistische gymnasium', welche unter redaction Uhligs erscheint.

Redner wirft sodann einen kurzen blick auf die gegenwärtige lage, sowie auf die bestrebungen des vereins. dieselben richten sich besonders gegen die sogenannte einheitsschule mit lateinlosem unterbau; in der berliner schulconferenz hat redner nachgewiesen, dasz abgesehen von den geringen kosten sich keine der auf sie gesetzten hoffnungen erfüllt hat, so dasz die mehrheit der conferenz eine solche organisation, die eine gänzliche destruction des höheren unterrichts bedeuten würde, abgelehnt hat. zwar haben die verfechter derselben neuerdings eine petition an das preuszische abgeordnetenhaus eingereicht, die aber nur den erfolg hatte, dasz sie der regierung als material für eine spätere gesetzgebung überwiesen wurde. auch sei im preuszischen cultusministerium auszer dem finanzreferenten keiner der räte dafür eingenommen, jedoch habe der cultusminister graf von Zedlitz eine gewisse neigung zu erkennen gegeben, versuche in dieser richtung anstellen zu lassen. nicht die reformpläne dr. Goerings und dr. Güssfelds bildeten eine ernste gefahr für das gymnasium, wohl aber die starke verminderung der griechischen und lateinischen stunden. redner hofft, dasz man auch in Preuszen, wie in Bayern und Württemberg geschehen, in dieser beziehung die richtigen grenzen einhalten werde und bedauert nur, dasz der vorschlag, die berechtigung zum einjährig-freiwilligendienst von dem absolutorium einer ganzen anstalt, nemlich entweder eines ganzen gymnasiums oder einer ganzen lateinlosen schule, abhängig zu machen, an dem widerspruch der heeresleitung gescheitert sei, weil dadurch der überfüllung der humanistischen gymnasien wesentlich abgeholfen worden wäre.

Redner betont sodann gegenüber dem früher zu starken hervortreten des sprachlichen elements die gegenwärtig noch gröszere gefahr der oberflächlichkeit. hier gäbe es bestimmte grenzen, würden diese überschritten, so erziehe man dilettanten, aber keine tüchtigen jünger der wissenschaft. die bestrebungen des vereins haben zwei wichtige stützen erhalten, indem zwei bedeutende deutsche staaten, Bayern und Württemberg, eine besonnene, das gute bewahrende reform in jüngster zeit zur that machten. davon hofft redner auch einen vorteil für Norddeutschland. der redner schlieszt mit einem warmen appell an die lehrer, welche sich bewust sein sollen, dasz sie nicht blosz die schüler zum examen vorbereiten, sondern den humanistischen studien und damit der ganzen nation dienen; denn die zukunft der humanistischen studien in der welt wird in Deutschland entschieden. (lebhafter beifall.)

Nach dem vorschlag des gymnasialrectors Ohlenschlager (Speier) wird der seitherige vorstand mit der weiterführung der geschäfte bis zur nächsten generalversammlung betraut.

Am abend des gleichen tages von 7 uhr ab fand eine gesellige vereinigung (mit damen) zu gegenseitiger begrüszung in dem vom stadtmagistrat während der dauer der versammlung zur verfügung gestellten, prächtig geschmückten saale des alten rathauses statt, wo der erste präsident prof. v. Christ mit launigen worten die versammlung begrüszte.

Erste allgemeine sitzung, mittwoch, den 20 mai, vormittags 10 uhr.

Die erste allgemeine sitzung fand wie die folgenden in dem festlich geschmückten saale des kgl. Odeon statt, auf dessen gallerien sich viele damen eingefunden hatten. inmitten eines grünen haines war die colossalstatue der göttin Pallas Athene im hintergrunde aufgestellt, während die büsten von Thiersch, Halm und Spengel das podium für das präsidium und die rednerbühne schmückten.

Beim eintritt in den saal konnten die teilnehmer folgende zahlreiche festgaben in empfang nehmen:

Festgrusz der vier humanistischen gymnasien Münchens:

1. kgl. Ludwigsgymnasium: dr. Max Seibel, zu Aristoteles περὶ ποιητικῆς (s. 1—9). — dr. Franz Pichlmayr, zu den Caesares des Sextus Aurelius Victor (s. 11—22). — dr. Mich. Doeberl, zum rechtfertigungsschreiben Gregors VII. an die deutsche nation vom sommer 1076 (s. 23—61).

2. kgl. Luitpoldgymnasium: Max Miller, Oppians des jüngeren gedicht von der jagd. II buch (1—377) metrisch übersetzt und mit kritischen bemerkungen versehen (s. 1—49). — dr. Thomas Stangl, Virgiliana, die grammatischen schriften des Galliers Virgilius Maro auf grund einer erstmaligen vergleichung der handschrift von Amiens und einer erneuten der handschriften von Paris und Neapel textkritisch untersucht (V u. 136 s.).

3. kgl. Maximiliansgymnasium: Seb. Röckl, quellenbeiträge zur geschichte der kriegerischen thätigkeit Pappenheims von 1619—1626. II teil (s. 1—52). — dr. Joh. Melber, der bericht des Dio Cassius über die gallischen kriege Cäsars. I teil: die kriege mit den Helvetiern und gegen Ariovist (s. 52—86). — dr. Friedr. Littig, die Φιλοσοφία des Georgios Pachymeres (s. 86—98).

4. kgl. Wilhelmsgymnasium: dr. Gust. Landgraf, das bellum Alexandrinum und der codex Ashburnamensis (23 s.). — dr. Friedr. Gebhard, gedankengang Horazischer oden in dispositioneller übersicht. A. dispositionen (X u. 63 s.), B. kritisch-exegetischer anhang (30 s.). — dr. Heinr. Reich, die frage der sogenannten zweiten redaction der reden vom kranze (51 s.).

5. Commentationes philologicae obtulerunt sodales seminarii philologici Monacensis:

1) E. Ziebarth, de novo paeane in honorem Aesculapii facto.
2) Fr. Weigmann, über den rhythmus des Asklepios-Päan.
3) J. B. Kershaw, die megarischen psephismen.
4) E. Bodensteiner, über choregische weihinschriften.
5) G. Rose, das psephisma des Kannonos.
6) Stoer, Engel, Widemann, Schmidinger, Vogel: Curae criticae in Aristotelis politica.
7) Fr. Hümmerich, die Pindarhandschriften B und D in Nem. und Isthm.
8) G. Herbig, zur chronologie der Pindarischen siegesgesänge. Isthm. III/IV und Isthm. VII.
9) A. Rehm, Pindar und die ägiden.
10) A. Mayr, über tendenz und abfassungszeit des Sophocleischen Ödipus auf Colonos.
11) P. Hildebrandt, de causa Polystrati.
12) G. Karo, handschriftliche und kritische bemerkungen zum bellum Hispaniense.
De causa Cluentiana.
13) J. Stöcklein, de iudicio Iuniano.
14) F. Boll, num Cluentius de crimine iudicii corrupti causam dixerit.

6. philologische kleinigkeiten von W. Christ u. G. Oehmichen.
a) zum dialecte Pindars von Christ (s. 1—62).
b) metrologische beiträge von Oehmichen (s. 63—100).

7. Aristoteles' staat der Athener von Rudolf Schoell. sonderabdruck aus der beilage zur 'allgemeinen zeitung' nr. 107 u. 108 vom 9 u. 11 mai 1891.

8. O Roma nobilis. philologische untersuchungen aus dem mittelalter von Ludwig Traube. (aus den abhandlungen der k. bayrischen akademie der wissenschaften.)

9. Xenien, dargeboten vom historisch-philolog. verein München.
a) dr. G. Ammon, der philosoph Demokrit als stilist (s. 1—11).
b) M. Graf, die 15 epode des Horaz (s. 13—19).
c) A. Semenoff, etymologisches über einige römische personennamen (s. 21—25).
d) dr. Th. Stangl, zur kritik der lateinischen rhetoren und grammatiker (s. 27—37).
e) dr. Th. Zielinsky, Βορείγονοι (s. 39—45). — Miscellen.

10. III u. IV heft der blätter für das bayrische gymnasialschulwesen, redigiert von A. Roemer. enthält auszer einer poetischen salutatio: P. Geyer, alte und neue philologie in ihrem gegenseitigen verhältnis (s. 151—164) und corollarium criticum et exegeticum von elf verschiedenen autoren (s. 164—237).

11. Festgrusz des kgl. alten gymnasiums in Würzburg: Karl Dyroff, über einige quellen des Iliasdiaskeuasten (45 s.).

12. Festgrusz des kgl. alten gymnasiums in Regensburg: dr. Math. Döll, studien zur geographie des alten Makedoniens (68 s.).

13. Festgrusz der Freisinger studienanstalten:
a) Zu Posidonius Rhodius von Franz Schühlein s. 1—35;
b) Homerische gleichnisse in Vergils Aeneide von Karl Baur s. 37—67.
c) Kleine beiträge zur erklärung des Horaz von Franz Christian Hoeger s. 69—85.

14. Mitteilungen der gesellschaft für deutsche erziehungs- und schulgeschichte von Karl Kehrbach herausgegeben, jahrgang I, heft 1.

Auszerdem wurden noch eine reihe von schriften in einem exemplar der festversammlung gewidmet.

Nachdem über die einzelnen hauptsitzungen, sowie über die verschiedenen festlichkeiten bereits im 5n heft des jahrgangs 1891 der jahrbücher durch abdruck des officiellen berichtes, welcher während der versammlung an die gröszeren tagesblätter verteilt wurde, referiert ist, glaube ich sofort zu dem berichte über die sectionssitzungen übergehen zu können.

Pädagogische section.

Die pädagogische section eröffnete ihre sitzungen am donnerstag, den 21 mai, früh 8 uhr in der für diesen zweck zur verfügung gestellten prächtigen aula des polytechnicums. weit über 200 herren waren zu dieser ersten sitzung erschienen; in die aufliegenden verzeichnisse haben sich im ganzen 172 herren eingetragen.

Herr gymnasialrector dr. Wecklein aus München, mitglied des obersten schulrates, der im verein mit herrn gymnasialrector dr. Markhauser aus München, gleichfalls mitglied des obersten schulrates, die vorbereitenden geschäfte für die section übernommen hatte, eröffnete die sitzung und schlug als vorsitzenden herrn geh. oberregierungsrat Schrader aus Halle, als schriftführer die herren gymnasiallehrer dr. Melber und dr. Ruess aus München vor.

Herr geh. oberregierungsrat Schrader erteilt das wort dem herrn gymnasialdirector dr. Oskar Jäger aus Köln (Friedrich-Wilhelmsgymn.) zu seinem vortrage: 'vergängliches und bleibendes am humanistischen gymnasium.'

Derselbe hatte folgende thesen aufgestellt, welche am eingang des saales gedruckt verteilt worden waren:

1. Das humanistische gymnasium kann seine aufgabe als vorbereitungsanstalt für akademische studien nur dann lösen, wenn in seinem lehrplan ein centraler unterrichtsgegenstand, auf allen classenstufen mit überwiegender stundenzahl ausgestattet, vorhanden ist.

2. Die gefahr, durch ein vielerlei nebeneinander hergehender unterrichtsgegenstände die geistige kraft der schüler zu zersplittern und dadurch zu schwächen, ist für das humanistische gymnasium in hohem grade vorhanden. sie ist durch die gegenwärtigen reformbewegungen, auch durch einzelne beschlüsse der berliner decemberconferenz, erheblich gewachsen.

3. Eine vermehrung der deutschen unterrichtsstunden wird den nationalen geist ebensowenig stärken, als vermehrung der religionsunterrichtsstunden den religiösen, oder vermehrung der geschichtsunterrichtsstunden den historischen sinn stärken würden.

4. Der betrieb des lateinischen und griechischen auf den deutschen gymnasien unserer tage leistet der jugend mehr und besseres, als er den generationen früherer jahrhunderte geleistet hat: dieses studium bindet die verschiedenen unterrichtsfächer zusammen, indem es für ihren wissenschaftlichen betrieb die historische grundlage und die psychologischen voraussetzungen schafft.

5. Kenntnis des französischen, englischen, naturwissenschaftliche kenntnisse sind jederzeit und für alle kreise sehr wichtig gewesen und sind es heute nicht in höherem, aber in gleichem grade, wie zu Goethes oder Lessings zeit. aber selbst wenn sie es in höherem grade wären, so würde daraus nicht folgen, dasz sie für die vorbereitung zum akademischen studium knaben und jünglingen vom 9n bis zum 18n lebensjahre das studium der lateinischen und griechischen sprache und litteratur ersetzen könnten.

Der vortragende hatte die absicht, ursprünglich etwas ausführlicher zu sprechen von dem, was sich als vergänglich und bleibend am humanistischen gymnasium erwiesen hat; er wollte an der hand der verschiedenen lehrpläne dieses jahrhunderts hinsichtlich der einzelnen unterrichtsfächer zeigen, was sich in den verschiedenen deutschen staaten geändert und was sich als das beharrende in diesem wechsel erwiesen hat; ferner wollte er sich durch vergleichung der jetzt geltenden lehrpläne der deutschen gymnasien in den bundesländern den weg bahnen zu den tiefer liegenden beziehungen der frage, z. b. dem verhältnis der humanistischen und realgymnasien in Preuszen, und den möglichen folgen einer aufhebung der letzteren für die ersteren. da es aber viel wichtiger ist, dasz über einige grundlegende sätze eine debatte stattfinde, als dasz ein einzelner eine abgerundete darstellung seiner ansicht vortrage, so will er sich auf einige hauptmomente der groszen frage 'vergängliches und bleibendes am gymnasium', welche zugleich die ganze reformfrage in sich schlieszt, beschränken.

Was hat sich, wenn man die stellung des humanistischen gymnasiums in diesem jahrhundert zu gewissen mächten des lebens, der kirche, dem gesellschaftlichen leben, der politik ins auge faszt, als vergänglich gezeigt und ist vergangen, was ist geblieben oder soll bleiben?

Zunächst ist das verhältnis des gymnasiums zur kirche zu berühren, worunter die verschiedenen christlichen kirchen und das, was in ihnen allen gleichartig ist, verstanden werden. wenn es auch unrichtig ist, dasz das humanistische gymnasium eine schöpfung der kirche in dem sinne ist, als ob es zu irgend einer zeit eine eigentliche kirchliche institution gewesen wäre, so hat es doch lange zeit, noch in unserm jahrhundert in einer sehr engen verbindung mit den kirchen, den sichtbaren kirchen nämlich, gestanden, indem vor noch nicht gar zu langer zeit fast sämtliche lehrer theologen, kleriker waren. in Württemberg z. b. findet heute noch die mehrzahl der gymnasiallehrer durch das studium der theologie hindurch ihren weg zum lehramte. im allgemeinen gehört das der vergangenheit an, ist also etwas vergängliches, in einzelnen bräuchen lebt diese unmittelbare verbindung noch fort, und ganz ohne fühlung mit der kirchlichen sitte werden nur wenige gym-

nasien sein, aber im groszen und ganzen besteht sie nicht mehr und das gymnasium bildet überall eine in sich geschlossene, den kirchen gegenüber selbständige gemeinde, obschon dies von manchen seiten beklagt und so dargestellt wird, als sei an unsern gymnasien nichts mehr christlich geschweige denn kirchlich, als die 'paar religionsstunden'. auf deren vermehrung sind daher zunächst die bestrebungen gerichtet, so jüngst auf vier westfälischen synoden; auch in der berliner conferenz sind sporadisch ähnliche anschauungen hervorgetreten. aber eine vermehrung des religionsunterrichts und was sonst in jenen synodalbeschlüssen usw. verlangt wird, wird eine nur äuszerliche und also dem guten wollen der betreffenden entgegengesetzte wirkung haben. wenn auch die unmittelbare und bestimmte art der verbindung des humanistischen gymnasiums mit der kirche vergangen ist, so soll sich doch jeder lehrer als glied der kirche gottes ansehen und es ist unrichtig, dasz diese anschauung in unserm stande weniger verbreitet und weniger wirksam sei, als in irgend einem andern. ist der gymnasiallehrer auch nicht mehr theologe, so hat er doch das christliche recht, sein amt als priestertum anzusehen und wohl ihm, wenn er es thut, ohne darüber viel worte zu machen. bleibend am gymnasium musz sein, dasz zwischen allen seinen angehörigen eine lebensgemeinschaft, ein stillschweigendes innerliches geben und nehmen besteht, das nicht aus worten, und wären es auch worte Platos und aller andern groszen geister der vorchristlichen zeit, sondern aus dem lebensquell des evangeliums seine kräfte zieht, und bleiben musz überhaupt die kraft des persönlichen, die in ihrem tiefsten grunde immer auf dem religiösen beruht. redner hat trotz seines fast 30jährigen wirkens in einer von starken gegensätzen der confessionen und parteien bewegten stadt und an einer paritätischen anstalt und trotz des bewustseins, dasz menschliche schwachheit gerade in unserm schweren und vielseitigen berufe sich geltend macht, doch nie zu vermissen gehabt, dasz die gemeinschaft, in der er lebte, ein christliches gymnasium war und geblieben ist. diesen geist sollen wir auch fernerhin mit eignen mitteln und kräften pflegen, aber um gottes willen nicht staat und polizei zu hilfe rufen.

Was zweitens die stellung und geltung des gymnasiums in der gesellschaft überhaupt anlangt, so ist es weder mehr die pflanzstätte für theologen und staatsdiener, oder, wie man früher sagte, des fürsten, noch ausschlieszlich die schule für die künftigen christlichen richter, ärzte, lehrer, sondern es ist jetzt auch die schule für zahlreiche industrielle, verwaltungsbeamte, officiere, kaufleute usw. geworden, daher der vorwurf, dasz z. b. von 100 sextanern nur allemal 25 später das abiturientenexamen machen. hierin mag durch herstellung und ausgestaltung der einen realschule, wie die kaiserliche rede vom 4 december 1890 und die berliner conferenz sie verlangte, einige änderung eintreten, im wesentlichen wird aber doch das gymnasium auch fernerhin die schule für alle diejenigen sein, welche von ihren eltern für das, was sie sehr mit unrecht die höheren stellungen nennen und vielmehr die verantwortungsvollsten stellungen nennen sollten, bestimmt werden. indem nun das humanistische gymnasium sich der thatsache, dasz viele seiner schüler keine akademischen studien machen wollen, fügt, hat es doch daran festzuhalten, dasz allen seinen schülern ohne ausnahme diejenige strenge schulung zu teil werde, welche strebt, durch wissenschaft zur wissenschaft zu erziehen, es musz also von seiner untersten klasse an so organisiert bleiben, als wenn auch jene 75 procent nichtakademiker die universität besuchen sollten. redner kann in diesem procentsatz ein so groszes übel nicht erkennen und den worten von der unabgeschlossenen bildung usw. kein so groszes gewicht beimessen; er hält es für unbedingt notwendig, dasz die gröszere zahl aus den vorzugsweise drei ständen auf real- und bürgerschulen ohne latein und griechisch ihre vorbildung findet mit bildungsstoffen,

die eine unmittelbare beziehung zum gegenwärtigen leben haben; er hält es demnach für unsäglich thöricht, solche anstalten für nicht ebenbürtig und minderwertig zu betrachten. aber ebenso ist es ein nationales interesse, dasz ein starkes element da sei, welches die strenge wissenschaftliche schulung des humanistischen gymnasiums auch in den gesellschaftsklassen vertrete, die keine universitätsbildung aufsuchen können oder wollen. eben von diesem gedanken ausgehend, dasz auch diesen gesellschaftsklassen etwas von tieferer historischer erkenntnis, welche das lateinische vermittelt, gesichert bleiben müsse, hat Fr. Paulsen auf der berliner conferenz das preuszische realgymnasium mit wärme und geschick verteidigt. redner würde es also für eine grosze schädigung ansehen, wenn man die kenntnis des lateinischen und griechischen, die in schwerer methodischer arbeit gewonnene erkenntnis der antiken gedankenwelt nur für ärzte, theologen, juristen, philologen gelten lassen wollte.

Besonders fruchtbar erscheint dem redner der dritte punkt, das verhältnis des humanistischen gymnasiums zur politik, um dabei die vergangenheit und gegenwart zu vergleichen und daraus ein bleibendes, ein soll für die zukunft des gymnasiums abzuleiten, und er möchte darin fast den kernpunkt der kaiserlichen reformrede vom 4 december erblicken. an diesem verhältnis hat sich viel geändert, da unser ganzes volksdasein sich geändert hat. vor der groszen krisis des jahrhunderts, 1848, hörte man wohl von vaterlandsliebe im allgemeinen und vernahm und sprach auch wohl dann und wann einige echauffierte phrasen darüber; dasz man aber dereinst in einem solchen wirklichen vaterlande wahlrechte oder wahlpflichten im tumulte aufgeregten parteilebens ausüben, politische reden hören oder gar selbst werde halten müssen, davon war keine ahnung. wenn eine völlige fernhaltung des lehrstoffes vom wirklichen leben idealismus ist, so war das humanistische gymnasium damals sehr ideal. das hat sich gründlich geändert, und in der ersten kaiserlichen rede ist es den höheren schulen geradezu zum vorwurf gemacht worden, dasz sie den kampf gegen die socialistische thorheit nicht aus sich selbst begonnen hätten. allerdings musz das humanistische gymnasium von heute sich fest auf den boden der wirklichkeit stellen: die schüler müssen mit dem gedanken erzogen werden, dasz sie ein vaterland haben, das sie nicht blosz im allgemeinen lieben, sondern dem sie dienen sollen, in dem sie hohe bürgerpflichten nach gewissen und überzeugung auszuüben haben werden. diese gegenwart soll ihnen aus der geschichte klar werden, woraus folgt, dasz man nicht den umgekehrten weg einschlagen darf, schülern die geschichte aus der gegenwart erklären zu wollen, die sie eben noch nicht kennen, sondern blosz erleben. und auch hier ist etwas bleibendes aus dem alten gymnasium herüberzuretten, das tendenzlose, ruhige, die rücksicht auf das schlichte, jugendliche, das man nicht frühzeitig abstreifen darf, auch nicht einmal zu einem so löblichen zwecke, wie es die bekämpfung einer cultur- und freiheitsfeindlichen irrlehre ist. es gibt nur einen zweck: die pflege des wahrheitssinnes; dieser zweck ist das bleibende in dem vergänglichen und wechselnden und damit wird auch der politik und dem vaterlande am besten gedient.

Wenn wir nun aber nicht mit vernünftigen und einem ehrlichen verstande einleuchtenden gründen erweisen können, dasz das gymnasium durch das mittel der classischen sprachen die wissenschaft, d. h. den selbständigen wahrheitssinn, den trieb nach wirklicher erkenntnis in einem besondern sinne weckt und stärkt, dann ist es in der that zeit, diese schule zu schlieszen. nun sollte doch jedem einleuchten, dasz die fähigkeit zu erkennen ausgebildet werden musz an einem gegenstand, der von vornherein zu schaffender, nicht blosz empfangender thätigkeit ruft, ferner, dasz dieser gegenstand eine sprache sein musz, weil darin die menschen ihr denken, empfinden, begehren usw. nieder-

gelegt haben, und somit hier überall der geist dem geiste begegnet; dann, dasz diese sprache nicht die eigne sein kann, sowenig der knabe naturgeschichte an seinem eignen körper studieren kann, dasz ferner diese sprache nicht eine solche sein darf, bei welcher sofort der nützlichkeitszweck, der marktzweck, sich zwischen die wissenschaftlichen drängt, also keine moderne europäische, dasz die grundlegenden sprachen eine oder zwei historische sein müssen, die nicht blosz eine von der unsern verschiedene, lebende nationalität, sondern eine längst vergangene gedankenwelt repräsentieren, die wir nachdenkend in uns wieder lebendig machen.

Bezüglich des latein hat man nun gesagt, man konnte es früher zur hauptsache machen, als es noch eine lebende sprache, die der wissenschaft, der diplomatie und kirche war, als die nationallitteraturen der modernen völker ihre früchte noch nicht gezeitigt hatten; uns könne es dagegen nicht mehr dasselbe sein, wie unsern vätern. nein, die lateinische sprache ist uns viel mehr. sie ist, vom griechischen ganz abgesehen, wissenschaft in viel reinerem sinne, als sie für den lernenden vor 1, 2 jahrhunderten, ja noch in unserm jahrhundert war. bekanntlich hat jene verkehrte behandlungsweise, die den wahn erweckte, als hätten Cäsar und Cicero um der Zumptparagraphen willen geschrieben und besäszen ihren hauptwert als die jagdgründe für die phrasen in lateinischen exercitien, uns den ganzen dilettantismus auf den hals gezogen und jene grosze weisheit des tages hervorgerufen, dasz die lectüre überall die hauptsache sei gegenüber der hölzernen, dürren, toten, verknöcherten grammatik. gewis, die verständnisvolle lectüre ist die hauptsache und jenes studium ist längst überholt, und der sehr äuszerliche und im grunde abgeschmackte ausdruck formale bildung sagt nicht den zehnten teil von dem, was das gymnasium jetzt mit seinem latein und griechisch will. aber eines ist uns doch vom alten gymnasium geblieben und musz es bleiben: damit eine sprache uns erziehungsmittel zu wissenschaftlichem erkennen werde, musz man sie können, man kann sie aber nur dann, wenn man in ihr gedachtes in der eignen sprache ausdenkt, und in der eignen sprache gedachtes in die fremde, historische umsetzt. dieses um- und nachdenken, eine sache schwerer, langer, aber wesentlich schaffender productiver arbeit musz das centrum bleiben und wenn, dann musz diese beschäftigung reichliche zeit haben und es musz das lateinische die erste fremde sprache sein und bleiben, welche den knaben bildet. wir verwerfen also unbedingt und ohne compromiss jene seltsamen vorschläge, mit französisch, englisch oder italienisch den fremdsprachlichen unterricht zu beginnen und ebenso jene heillosen compromisse mit dem sogenannten zeitgeist, welcher dem lateinischen stunde um stunde abforderte, um dann jene vorwürfe von dem geringen erfolg der classischen studien zu erheben.

Und doch könnte, wenn man den blick richtet auf sonst und jetzt derjenigen fächer, die man ganz mit unrecht nebenfächer nennt, auch jener zeitgeist wohl zufrieden sein. hier ist vieles verkehrte vergangen, und wesentliche fortschritte scheinen bleibend gesichert. die mathematik ist auch da, wo sie früher stark zurücktrat, z. b. in den seminarien Württembergs, in ihr recht eingesetzt, den naturwissenschaften ist die lösung der aufgabe möglich gemacht, die sie im humanistischen gymnasium allein haben können, zum beobachten der sichtbaren thatsachen anzuleiten; das verkennen nur solche, die meinen, ein 10—14jähriger knabe könne alles auch lernen, was gelehrt werden kann und die sich den unterschied zwischen allgemeiner geistesbildung und vorbildung für ein besonderes fach nicht klar gemacht haben. das französische, das noch 1829 vom 'kreise der öffentlichen und notwendigen lectionen' ausgeschlossen war, wird jetzt, wenn man nur darauf verzichtet, 16jährige jünglinge fertig sprechen zu lehren, soweit

gelernt, dasz es jeder leicht und rasch zu bestimmten lebenszwecken weiterlernen kann. der unterricht im deutschen ist gleichfalls viel fruchtbarer geworden, weil man seit jahrzehnten immer mehr den fremdsprachlichen unterricht für die handhabung der deutschen sprache ganz anders ausnützt als früher, und wer unsern abiturienten in dieser hinsicht, dem deutschen aufsatze, besondere vorwürfe macht, der beweist, dasz er keine entsprechenden schülerarbeiten der zeit vor 50 jahren kennt. in litteratur und geschichte ist man mindestens sehr eifrig bemüht zu vereinfachen, den stoff psychologisch angemessener zu behandeln; namentlich aber ist man den fächern des zeichnens, schreibens, singens, turnens mehr und mehr gerecht geworden, weil man den begriff des erziehenden unterrichts tiefer und universaler aufzufassen gelernt und in diesem zusammenhang die bedeutung dieser fächer für die gesamtbildung des jugendlichen menschen begriffen hat.

Manches von diesen fortschritten (z. b. obligatorische spielstunden, durch den ordinarius weise geregelte häusliche lectüre usw.) möchte man zu dem vergänglichen wünschen, aber im ganzen wollen wir das gerne als bleibendes hinnehmen, dasz das lehren und erziehen eine kunst und sogar eine wissenschaft sei, und deshalb auch die veranstaltungen, jüngere genossen diese kunst zu lehren, soweit sie lehrbar ist, mit freuden begrüszen. aber nie ist ein groszer und wirklicher künstler gewesen, der nicht neben dem studium der methode, der reflexion, ein element in sich gehabt hätte, das redner die naivität des schaffens nennen möchte. alle methodik in ehren, aber eines können wir vom alten gymnasium doch lernen und beibehalten: 'es legte seine eier, ohne viel zu gackern.' hoffentlich kommt wieder eine zeit, wo der edelste aller berufe wieder schlicht geübt werden darf, wo der lehrer nicht an das zu denken braucht, was die hohen behörden, das publicum und die zeitung sagen wird, sondern nur an seine verantwortung vor gott, an die sache, der er in fleisziger arbeit mächtig geworden ist, an die lebendigen menschenseelen, denen er die geistige nahrung zu reichen hat, eine zeit endlich, wo auch der name humanistisches gymnasium in seinem einfacheren und tiefern sinne verstanden wird: er besagt, dasz eine anstalt, welche menschen für verantwortungsvolle stellungen ausbildet, sie den menschen und die menschheit kennen lehren und dazu das feinste, was der mensch hervorgebracht, die sprachen, zum ausgangspunkt nehmen musz, dasz sie ihren schülern nicht blosz von den leiden und kämpfen, tugenden und verbrechen von 6 jahrtausenden etwas vorerzählen darf, sondern sie lehren musz, diese dinge zu erforschen, damit sie nicht blosz erleben, sondern die gegenwart auch verstehen, vor allem aber sie durchdringen musz mit dem gedanken, dasz nicht die lebenden allein die menschheit bilden. diesen humanitätsgedanken, der zugleich ein christlicher und ein deutscher ist, der den menschen zugleich erhebt und bescheiden macht, bei seinen schülern und gliedern zu einer wahrheit zu machen, indem sie denselben in täglicher arbeit sich einwurzeln lassen, das ist grundlage und ziel, wappenschild und adel des humanistischen gymnasiums und musz es bleiben.

In der auf den äuszerst beifällig aufgenommenen vortrag folgenden debatte erhält zunächst das wort herr oberlehrer Hornemann aus Hannover. er wendet sich gegen die aufstellung Jägers, dasz das lateinische das centrum des gymnasialunterrichts bleiben müsse und dasz deshalb alle versuche derer zurückzuweisen seien, welche vorschlagen, mit anderen sprachen zu beginnen und welche einen compromiss mit dem sogenannten zeitgeist eingehen wollen. wenn nun redner auch gegen eine verdrängung des latein aus dem unterricht, gegen eine hinaufschiebung desselben in die tertia, wie gewisse radicale vereine in Berlin wollen, ist, so glaubt er doch, dasz die classischen sprachen nicht mehr die stellung in der gesamtbildung unseres volkes einnehmen,

die sie früher gehabt haben. gegenwärtig ist die höchste wissenschaftliche bildung auf den universitäten deutsch und deshalb ist das latein in der vorbildungsschule für die universitäten nicht mehr notwendig als haupt- und centralfach zu betrachten. auch auszerhalb der universität gibt es eine höhere bildung, welche nicht lateinisch ist und welche sich in der realschule neben dem gymnasium ihr organ erworben hat. wenn also früher das latein die einzige grundlage höherer bildung war, so ist es gegenwärtig nur mehr ein sehr wichtiger bestandteil derselben, neben welchem auch andere grosze bedeutung gewonnen haben. ferner hat sich innerhalb der classischen elemente unserer bildung das verhältnis der beiden hauptteile zu einander insofern etwas verschoben, als das griechische mehr in den vordergrund getreten ist, das wir jetzt als wurzel der wissenschaften, der bildung und kunst in höherem sinne als früher betrachten; dadurch ist es im verhältnis zum latein am gymnasium viel mächtiger geworden. für uns besteht also in wahrheit die humane bildung doch nicht mehr nur im griechisch-lateinischen, sondern im zusammenflusz jener groszen elemente der bildung, welche geschichtlich die deutsche bildung der gegenwart hervorgerufen haben, woraus sie zusammengewachsen und allmählich verschmolzen ist. wenn redner den wesentlichen sinn der auseinandersetzung Jägers richtig verstanden hat, so ist es der, dasz das gymnasium gewissermaszen die allgemeine bildung von einem ebenso hohen wissenschaftlichen standpunkt aus betrachten soll, wie die universität, für die es vorbereitet, die fachbildung auffaszt, dasz es daher im wesentlichen seine aufgabe ist, eine historische bildung zu gewähren, d. h. die elemente vor- und zusammenzuführen, aus denen die deutsche bildung entstanden ist, und dadurch ein historisches verständnis der gegenwart anzubahnen. wenn redner das auch durchaus anerkennt, so wünscht er doch neben dem französischen gemäsz den beschlüssen der berliner conferenz auch das englische in den lehrplan aufgenommen und glaubt, dasz dadurch der charakter des gymnasiums als einer hauptsächlich auf den classischen studien beruhenden anstalt nicht verloren geht. die hannoverschen gymnasien z. b. sind so gestaltet, ohne dasz man ihnen je vorgeworfen hätte, sie seien keine wahren gymnasien. ein solcher compromiss ist möglich, ohne den geist des gymnasiums zu stören. ebenso wäre zu wünschen, dasz entsprechend den beschlüssen der berliner conferenz dem zeichenunterricht eine gröszere ausdehnung auf kosten des lateinischen gewährt werde. insofern steht also redner auf anderer grundlage, indem er glaubt, dasz wir uns den allgemeinen wandlungen der geschichte nicht verschlieszen dürfen und nicht in erster linie die classischen sprachen als das wesen des gymnasiums bezeichnen müssen, sondern eben die historische bildung, welche sich in jeder zeit nach dem zustand der nationalen bildung richtet, und dasz die einzelnen bestandteile, die sie ihren schülern zuführen, nicht immer ganz gleich in ihrem werte zu einander zu erachten sind.

Dr. Oskar Jäger: er habe durch seine thesen die versammlung zu einer womöglich einmütigen äuszerung in dem sinne veranlassen wollen, dasz auf der wissenschaftlichen vorbereitungsanstalt, dem gymnasium, die alten sprachen das centrum bilden sollen und dasz von diesem centrum genug abgebröckelt worden ist. entweder wolle man eine wirklich wissenschaftliche durchbildung, dann müsse man einen gegenstand zur hauptaufgabe machen, oder man wolle eine encyklopädische bildung, dann stehe man nicht mehr auf dem boden der vorbildung für höhere akademische wissenschaft. darauf lege er wert, dasz es von der versammlung eigens ausgesprochen werde: der centrale gegenstand musz auch eine grosze anzahl stunden haben.

Hofrat Wendt aus Carlsruhe betont, dasz die groszen politischen

bewegungen, die wir durchlebt, nicht in der art einen bruch mit der vergangenheit bedeuten, dasz nun alles neu werden soll. dieses vorurteil hat dazu geführt, als neu zu bezeichnen, was, soweit es berechtigt ist, schon längst unter uns lebte. so hat sich der ganze betrieb des sprachunterrichts seit einem halben jahrhundert geändert und dem angepasst, was wirklich lebendig ist in unserm deutschen zeitgeist. die gegensätze heiszen allgemeine und encyklopädische bildung. auf letztere geht alles hinaus. aber wir müssen da halt machen, und deshalb sind auch die bestrebungen des deutschen einheitsschulvereins zu weit gegangen. redner meint, man könne sich mit den ausführungen Jägers beruhigen: eine vermehrung des deutschen, religions- und historischen unterrichts ist nicht nötig, der betrieb des lateinischen und griechischen musz bleiben, was er ist; neue principien dürfen nicht hinzukommen. als zweiten gegenstand der debatte bezeichnet redner das, was über die neueren sprachen gesagt wurde. er für seine person habe gar nichts dagegen, dasz schüler nebenbei englisch lernten, und das meine auch die berliner conferenz. wenn man auf zeichenunterricht wert lege, so scheine ihm das keine principielle vermehrung der stundenzahl.

Gymnasialdirector und universitätsprofessor dr. Uhlig aus Heidelberg erklärt, wenn er in den strittigen fragen eine mittelstellung einnehme, so geschehe das in der überzeugung, dasz wir gegenwärtig in den schulfragen an einer zu scharfen betonung des extremen standpunktes leiden. er wolle das an beispielen, die sich zugleich auf dr. Jägers vortrag beziehen, darthun. es handelt sich einmal um unsere stellung zur öffentlichen meinung, dem zeitgeist. da wird von der einen seite gesagt, wir haben hier einfach unserer überzeugung gemäsz gegen den strom zu schwimmen. sollte das so aufzufassen sein, dasz man sich um die öffentliche meinung gar nicht zu kümmern brauche, so wäre dies ein groszer fehler. der richtige weg ist nach des redners meinung der der belehrung des publicums sowohl bei den durch die schulordnung gegebenen anlässen, als auch darüber hinaus. — Ein zweiter gegensatz ist einerseits die betonung der straffsten concentration, andrerseits das streben, ein vielerlei harmonisch zusammenzubilden. redner spricht sich gegen die decentralisation aus und betont, dasz wir einen gewissen grad von concentration nötig haben. andrerseits kann redner die behauptung nicht unterschreiben, dasz wir an der äuszersten grenze des zugeständnisses angelangt sind und dasz von unserem centrum nichts mehr abgebröckelt werden darf; denn in bezug auf stundenzahl in einzelnen fächern weisen die deutschen gymnasiallehrpläne grosze verschiedenheit auf; und doch wird z. b. im lateinischen in Preuszen, Württemberg, Baden etwas erreicht. also soll man nicht gerade eine bestimmte zahl fordern. — Schlieszlich kommt redner auf das obligatorische zeichnen und das englische zu sprechen. für ersteres ist er jetzt in gewisser ausdehnung, da es am wirksamsten zur ausbildung des beobachtungssinnes führt und da er infolge der vorzüglichen von ihm beobachteten resultate seine ansicht geändert hat. anders ist es beim englischen, das kann nachgeholt werden.

Hornemann erklärt, auch sein streben gehe auf die schaffung einer gemäszigten mittelpartei. als vertreter des einheitsschulvereins wendet er sich gegen die äuszerung Wendts, dasz dessen lehrplan eine zu gemischte speisekarte aufweise. er habe nicht einen gegenstand mehr, sondern wolle nur, dasz der zeichenunterricht bis obersecunda ausgedehnt und in den oberen klassen der englische unterricht überhaupt eingeführt werde. naturgemäsz müsse dann das lateinische mäszig verkürzt werden, weil die gesamtstundenzahl nicht erhöht werden soll. nach seiner ansicht fordere das geschichtliche princip französisch und englisch zugleich, und da das letztere thatsächlich an verschiedenen gymnasien ohne überbürdung gelehrt werde,

so sei das auch an anderen möglich. — Ferner bestreitet Hornemann, dasz der gegenwärtige unterricht im lateinischen und griechischen, wie Wendt betont, bereits ganz nach den richtigen grundsätzen erteilt werde: die lehrbücher beweisen, dasz die lectüre noch nicht den mittelpunkt des unterrichts bildet, er wünsche, dasz die deutsch-lateinischen und deutsch-griechischen übungsbücher bald vollständig verschwinden.

Gymnasialdirector Dettweiler (Bensheim, Hessen) bestreitet Uhligs ausführungen bezüglich der stundenzahl, da unser gymnasium nicht damit stehe oder falle, dasz wir etwa in prima zwei stunden latein weniger haben. ferner will er zu dem publicum, das nach Uhlig belehrt werden soll, auch unsere schüler gerechnet wissen und zwar durch die art des unterrichts. redner bestreitet das allgemeine vorhandensein der fähigkeit zu bilden und deshalb will er die Jägersche naivität des schaffens, die er unter allgemeinem widerspruch der versammlung als bequemlichkeit des schaffens auffaszt, nicht wieder in die schule kommen lassen. — Schlieszlich hält er das obligatorischwerden des englischen nicht für eine principielle frage: es wird obligatorisch, wenn die mehrzahl der schüler durch erlernen es dazu macht.

Gymnasialdirector Fries (Halle a. S.) meint, wenn die verhandlungen irgend einen eindruck machen sollen, so müsse man suchen, zu einem praktischen ergebnis zu gelangen. er stellt daher den antrag auf abstimmung über Jägers these 1.

Gymnasialdirector Hartwig (Frankfurt a. M.) wendet sich gegen einen speciellen fall, wo nach Uhlig belehrung des publicums angezeigt sein soll, wenn nemlich eine einheitsschule mit lateinlosem unterbau in einer stadt eingeführt wird. er meint, man solle eine solche schule sich selbst überleben lassen, um dann an einem beispiel zeigen zu können: seht, das kommt dabei heraus.

Dr. Richter, gymnasialdirector (Jena) fordert zur eintracht bei der abstimmung auf: wir brauchen einen einmütigen beschlusz und alle werden wohl den thesen und dem vortrage im allgemeinen zustimmen können. — Nur eines will er auszerdem noch hervorheben, dasz man in der einheit nicht zu weit gehen und berechtigte eigenarten der verschiedenen provinzen bestehen lassen solle. durch die individuelle kraft sind wir im culturleben grosz geworden und zur politischen eintracht gelangt, also in necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus gravitas.

Der vorsitzende läszt hierauf gegen den antrag Hornemanns, die abstimmung auf die nächste sitzung zu vertagen, über die thesen Jägers abstimmen und constatiert, dasz dieselben fast einstimmig angenommen worden sind.

Zweite sitzung, donnerstag, den 21 mai, nachmittag 3½ uhr.

Im anschlusse an die im zeichnungssaale des kgl. polytechnicums arrangierte ausstellung von lehrmitteln für den anschauungsunterricht hielt prof. dr. Rich. Engelmann-Berlin eine demonstration archäologischer anschauungsmittel in der aula des polytechnicums. derselbe hatte ursprünglich die absicht, über die anschauungsmittel im classischen unterricht des gymnasiums einen vortrag zu halten, liesz dieselbe aber fallen; dagegen erschien es ihm wünschenswert und nützlich, einmal alle die anschauungsmittel, welche dem gymnasium für den classischen unterricht zu gebote stehen, in einer ausstellung zu vereinigen, damit besonders diejenigen herren, welche in kleineren städten wohnen, mit eigenen augen sehen könnten, was auf diesem gebiete schon jetzt entstanden ist. leider haben die kostbar ausgestatteten wände der aula des polytechnicums es nicht erlaubt, so wie es des zusammenhanges

wegen wünschenswert gewesen wäre, alle die einzelnen tafeln zur aufstellung zu bringen; redner hat sich daher damit begnügen müssen, einige wenige beispiele hierüber zu bringen und verweist die zuhörer auf die eigentliche ausstellung im erweiterungsbau des polytechnicums. die ausstellungsgegenstände können in zwei klassen geschieden werden, 1. solche, welche zunächst zur belebung der unterrichtsstunden dienen, gelegentlich im unterricht gezeigt und zur erklärung und erläuterung benutzt werden können, 2. solche, welche direct für den unterricht verwendbar sind, entweder so, dasz sie in je einem exemplar für die ganze klasse sichtbar aufgestellt oder aufgehängt werden, oder so, dasz sie in möglichst je einem exemplar den schülern in die hände gegeben werden. zu der ersten klasse rechnet redner die publicationen des archäologischen instituts, die antiken denkmäler, auf welche alle höheren lehranstalten abonniert sein sollten, sowie die Bruckmannschen denkmäler, welche jetzt in einer auswahl von 100—120 tafeln für schulen zusammengestellt werden sollen, in der zweiten klasse verdient vor allem das modell der Akropolis von v. d. Launitz, weiter die nachbildungen eines römischen kriegers von Lindenschmitt in Mainz und eine andere von prof. Langl in Wien, wie die genauen nachbildungen von römischen waffen, welche im Mainzer museum nach meist dort befindlichen antiken angefertigt sind, genannt zu werden. hierher gehören auch die terrainkarten von Athen und Olympia, welche nach J. A. Kaupert von dem berliner bildhauer Walger angefertigt sind, auszerdem die grosze reihe der J. Langlschen tafeln zum geschichtsunterricht und die säulentafeln von Hauser in Wien. Von solchen büchern, welche dem schüler selbst in die hände gegeben werden sollen, sind Baumeisters bilderhefte, Benders classische bildermappe, R. Engelmanns bilderatlas zu Homer und zu Ovids metamorphosen, und Oehlers bilderatlas zu Cäsar zu nennen.

In bezug auf die art und weise, wie diese bücher benutzt werden können, teilt der vortragende mit, dasz er nach beendigung eines abschnittes in der lectüre den atlas zur hand nehmen und die darauf bezüglichen abbildungen besprechen läszt, sowie dasz er in prima eine stunde für vorträge eingerichtet hat, wo die schüler fragen aus dem altertum mit zugrundelegung von abbildungen und zeichnungen in zusammenhängender rede behandeln. die schüler zeigen groszes interesse dafür und tragen manchen gewinn davon.

Im anschlusse an diese demonstration archäologischer anschauungsmittel entwickelte sich eine äuszerst lebhafte debatte, indem zunächst ministerialrat z. d. dr. Baumeister (München) gegenüber Engelmann, der nur beiläufig prima und unterprima erwähnt, betont, viele darstellungen, z. b. der römische soldat, gehörten schon in tertia, andere in quarta. ferner müsse man doch auch insofern kunstgeschichte treiben, dasz man z. b. beim perikleischen zeitalter auch specielles bringe, aber dann in einer kleinen halben stunde, nicht in langen predigten und auseinandersetzungen über stil usw.: nicht viele worte, die kürze die würze. ferner soll der schüler auch zu hause etwas haben, deshalb hat Baumeister die bilderhefte für schüler aus seinen denkmälern zusammengestellt. von den ganz kleinen, aber sehr instructiven lehrmitteln vermiszt er die seit dreiszig jahren bewährten Müllerschen bleisoldaten.

Director Schmalz (Tauberbischofsheim) stimmt Baumeister zu, dasz die anschauungsmittel schon in den unteren klassen gebraucht werden sollen, verlangt aber dann einen bestimmten, einheitlichen plan im lehrercollegium; es existiert ein verzeichnis der vorhandenen anschauungsmittel und deren benutzung wird in der conferenz eingehend besprochen. in prima wird dann die zusammenfassung nicht durch ein ausgewähltes thema, wie Engelmann will, gegeben, sondern durch zusammenstellung dessen, was früher einzeln gegeben wurde. — Auch

glaubt er, dasz bilder nicht überall genügen, dasz man z. b. an kleineren orten abgüsse von säulenkapitellen haben müsse.

Oberlehrer Lohr (Wiesbaden) weist auf das haupthindernis hin, die mangelnden mittel; deshalb musz man sich einstweilen behelfen, aber modelle sind unerläszlich; ein plan wäre: für quarta das römische haus, für tertia römisches lager und legionssoldaten, für secunda modell der Akropolis und Parthenon, für obersecunda das griechische theater, für prima die Laokoongruppe. hat der schüler am modell gelernt, dann wird er auch mit gröszerem interesse photographien betrachten und solche sollte man zunächst anschaffen, ehe man unmögliches anstrebt.

Gymnasialrector dr. Wecklein (München) empfiehlt die anschaffung von anschauungskästen für die einzelnen klassen, mit welchen man am Maximiliansgymnasium in München gute erfahrungen gemacht hat. an Engelmanns atlanten knüpft er das bedenken, dasz wir unseren schülern nur wirklich schönes in die hand geben dürfen, weil ihnen der historische sinn fehlt.

Richter (Leipzig) warnt vor allzu ausführlichen demonstrationen, weil die schüler selbst beobachten und das, was sie gesehen, wiedergeben lernen müssen. — In Sachsen sei zur beschaffung der mittel eine art selbstbesteuerung der schüler eingeführt, 'für schülerbibliotheken und ähnliche hilfsmittel zur belehrung und unterhaltung', die jährlich 300—400 mark ergebe.

Engelmann erklärt, dasz er natürlich auch der meinung sei, der anschauungsunterricht könne nicht früh genug begonnen werden, und dasz er blosz von prima gesprochen, weil er da zufällig unterricht erteile; auch er halte modelle für besser als bilder; photographien habe er absichtlich nicht hierhergezogen, wo sollte man denn da aufhören. in seinen atlanten habe er absichtlich den gedanken an die schönheit zurückgedrängt, weil er das interesse an der sache wecken wollte. übrigens würde bei neubearbeitung der atlanten mancherlei wegzubleiben haben.

Lohr, aufgefordert über die herstellung der von ihm genannten modelle zu berichten, gibt an, dasz der techniker für das römische haus 36 mark berechnet habe; für einen griechischen tempel wollte einer 50 mark. das kann jedoch nur beschafft werden, wenn die schule die mittel bietet. damit die versammlung dies ausspreche, hatte Lohr auf die aufforderung des vorsitzenden hin folgenden antrag formuliert:

„Die pädagogische section der 41. versammlung deutscher philologen und schulmänner ist der überzeugung, dasz zur belebung des unterrichtes auf den gymnasien modelle und bilder zur erläuterung des classischen altertums notwendig sind und spricht die bitte und hoffnung aus, dasz den einzelnen anstalten ausreichende mittel von staats- und patronatswegen zur verfügung gestellt werden, um die betreffenden lehrmittel zu beschaffen.“

Dieser antrag findet fast einstimmige annahme.

Im anschlusse an diese sitzung der pädagogischen section fand auf einladung des generalsecretärs des kaiserl. deutschen archäologischen instituts prof. Conze (Berlin) eine versammlung statt zur beratung über archäologische feriencurse. in Görlitz war aus den lehrerkreisen selbst die anregung hervorgegangen, dasz an groszen mittelpunkten archäologischen sammelns und forschens feriencurse, zumal für lehrer, welche solchen mittelpunkten ferner wirken, veranstaltet werden möchten. die görlitzer anregungen sind inzwischen weiter verfolgt worden, und für Deutschland hat das archäologische institut sich angelegen sein lassen, dafür einzutreten. auf veranlassung desselben ist mit den feriencursen vom kgl. preuszischen unterrichtsministerium im mai 1890 ein versuch gemacht worden, bei dessen wiederholung in diesem jahre zu einem zusammenwirken der verschiedenen deutschen

regierungen die hand geboten ist. daher sind delegierte verschiedener regierungen anwesend: für Bayern: geheimrat prof. v. Brunn und gymnasialrector dr. Arnold; für Württemberg: director dr. v. Dorn, (Stuttgart) und prof. v. Schwabe (Tübingen); für Baden: Wagner; für Sachsen-Coburg-Gotha: oberschulrat dr. Rauch (Gotha); für Hessen: oberschulrat Soldan (Darmstadt); für Anhalt: oberschulrat Krüger; für Reusz j. L.: dr. Schneider (Gera).

Die versammlung erklärte sich für die ausdehnung der in Preuszen eingerichteten archäologischen curse, erklärte es aber ferner für wünschenswert, dasz bei ablegung der staatsprüfung den studierenden auch die orientierung auf dem gebiete der archäologie zur pflicht gemacht werde und dasz archäologisch gebildeten gymnasiallehrern durch urlaub und stipendien gelegenheit zum besuch von Italien und Griechenland gegeben werde.

Dritte sitzung, freitag, den 22 mai, vormittags 8 uhr.

Vortrag des herrn prof. dr. Theodor Vogt-Wien über die 'bedeutung der pädagogischen universitätsseminare'.

Nach einer ausführlichen besprechung der verhältnisse der gymnasien in früherer zeit erörtert der vortragende die verdienste von August Hermann Francke, der zuerst eine lehrerbildungsanstalt eingerichtet habe und von Herbart, der die gesinnung des lehrers als die hauptsache bei der erziehung der jugend betrachtet habe. diese beiden männer seien die ecksteine in der lehrerbildungsfrage. bei der schaffung solcher anstalten dürfe die fachwissenschaftliche ausbildung nicht berührt werden; ebensowenig sei mit der änderung der einrichtung der schule, des lehrplanes zu beginnen, sondern mit der ausbildung des lehrers. von der social-ethischen und der socialen lage des lehrstandes aus müsse die frage betrachtet werden. die social-ethische bedeutung des lehrstandes sei grosz, da er auf die gesinnung der folgenden generation maszgebend einwirke; er könne in der schule auch gegen schlechte anschauungen wirken, eine ansicht, die schon Erasmus ausgesprochen habe. weil diese seite des lehrstandes nicht beachtet werde, sei seine sociale stellung nicht besonders geachtet. staat, kirche, familie und lehrstand kämen bei der erziehung in betracht. der einflusz der familie sei zurückgetreten, auch die kirche sei in den schatten gestellt, der religionsunterricht sei isoliert, daher die schulen simultan. der lehrstand sei schwach dem staate gegenüber als einzelner stand; wäre aber der lehrstand auch ein ganzes, so wäre seine stellung doch schwierig dem staate gegenüber, weil dessen macht gegenüber der schule gewachsen sei: früher habe er nur grundzüge angegeben, jetzt giengen seine weisungen auf das kleinste detail ein. aber je gröszer die freiheit des lehrers, desto gröszer werde seine schaffensfreude und schaffenslust, weil auch seine verantwortung gröszer sei; dann würde auch die sociale stellung des lehrers mehr hervortreten. früher habe man nur fachwissenschaftliche ausbildung verlangt, alles von der persönlichkeit des lehrers abhängig gemacht, aber die pädagogik sei eine kunst und magister fit, non nascitur. daher empfiehlt der redner, der wegen der vorgerückten zeit den grösten teil seiner ausführungen überschlagen musz, pädagogische universitätsseminare, in denen methodik, ethik, pädagogik und psychologie zu lehren und zu hören sei, dazu komme die praktische ausbildung in der übungsschule. princip sei dabei freiheit der kunst des erziehens. die fortbestehenden gymnasialseminarien sollten zur ergänzung dienen; denn durch die akademischen seminarien werde im gegensatz zur gebundenen kunst der gymnasialseminarien freie pädagogische kunst ermöglicht; unter dem schutze der akademischen freiheit sei der vorstand an keine staatsvorschriften gebunden. dadurch werde der sociale druck, der auf dem

lehrstand ruhe, allmählich gehoben, die berufsfreudigkeit werde gröszer und die allgemeine schätzung des standes wachse, endlich werde ein mangel der selbständigen entwicklung des schulwesens, der im gegenwärtigen jahrhundert gegen früher bestehe, geändert werden.

In der an den vortrag sich anschlieszenden discussion dankt zunächst prof. Gerstenecker (München) Vogt dafür, dasz er den anregungen des bayrischen gymnasiallehrervereins folgend hier erschienen sei und seine ansichten dargelegt habe, lehnt es aber ab, auf einzelheiten einzugehen und betont nur, dasz gymnasialseminarien notwendig sind, daneben aber auch ebenso notwendig universitätsseminarien zur förderung der wissenschaftlichen theorie.

Gymnasialdirector Kübler (Berlin) erblickt nur eine schwierigkeit für die universitätsseminare in dem mangel an richtigem übungsmaterial.

Gymnasialdirector Jäger (Köln) schlieszt sich Vogts ausführungen im ganzen an, nur betont er, dasz das gymnasialseminar dieselbe freiheit und selbständigkeit besitze wie das universitätsseminar, weil Vogt geäuszert hatte, das letztere könne bei etwaigen revisionen den revidierenden gründe entgegensetzen und es so schien, als besäsze das gymnasialseminar diesen vorzug nicht.

Diese thatsache wird auch vom director Fries (Halle) bestätigt. gymnasialrector Wecklein (München) meint, im gymnasialseminar wie in Gieszen und Halle sei trotz seines namens auch eine centralstelle wissenschaftlich-pädagogischer forschung so gut wie ein universitätsseminar; es sei eben dann ein seminar das beste, wenn ein tüchtiger theoretiker mit einem ausgezeichneten praktiker in einer person vereinigt sei.

Nach schlusz der debatte spricht director Uhlig (Heidelberg) einige worte als begleitwort für das der section in zahlreichen exemplaren zur verfügung gestellte und im saale aufliegende erste heft des zweiten jahrgangs der zeitschrift des gymnasialvereins, das humanistische gymnasium.

Es folgt der vortrag des herrn dr. Karl Hartfelder-Heidelberg über 'das ideal einer humanistenschule'.

Schon in seinen anfängen hat der humanismus sich mit besonderer vorliebe der schule zugewandt und seine litterarischen erzeugnisse besitzen fast durchweg pädagogischen geschmack. das eigentümliche wesen seiner pädagogischen bestrebungen zeigt sich da am reinsten und klarsten, wo eine vollständige neuschöpfung die ausgestaltung des princips ermöglicht. eine solche gibt es in der that: es ist die St. Paulschule in London, welche John Colet gegründet und für welche Erasmus die meisten lehrbücher geschrieben hat.

John Colet (Ioannes Coletus), geboren 1466 als sohn eines reichen und angesehenen seidenhändlers in London, bezog mit tüchtigen schulkenntnissen die hochschule zu Oxford, wo er sich die üblichen akademischen grade erwarb. 1494 machte er eine studienreise nach Frankreich und Italien. namentlich in Orleans, Paris und Florenz machte er studien, beschäftigte sich aber vorzugsweise mit den kirchenvätern, ohne griechisch zu lernen. zurückgekehrt hielt er in Oxford vorlesungen über den Römerbrief und machte dort die erste persönliche bekanntschaft mit Desiderius Erasmus. 1500 wurde er decan bei St. Paul in London und genosz bald den ruf eines ausgezeichneten predigers. auch bei hof stand er in hoher achtung, Heinrich VIII selbst schützte ihn gegen feindseligkeiten des bischofs von London. in dieser vielseitigen und fruchtbringenden thätigkeit verharrte er bis zu seinem tode 1519. Sein charakter wie seine kenntnisse, seine frömmigkeit wie seine bildung, seine milde wie seine sittenstrenge erfahren bei den zeitgenossen gleiches lob.

Sein werk ist die gründung einer grammatikalschule am ostende

der kirche St. Paul in London für 153 kinder, die er durch sein testament 1511 reich dotierte und deren gebäude er 1512 erbaute. das lehrpersonal sollte bestehen aus einem oberen lehrmeister, einem zweiten lehrmeister und einem capellan mit 'zulänglichen und beständigen' besoldungen. der obere lehrmeister, der von den vorstehern, d. h. der zunft der seidenhändler in London gewählt wird, hat die oberleitung. er soll gesund, ehrlich, gelehrt, im lateinischen und griechischen wohl erfahren sein und zwar hat ein verheirateter mann den vorzug. im falle ein solcher nicht zu gewinnen ist, darf es auch ein priester sein, der sonst keine pfründe hat. jedes jahr zu lichtmesz findet eine prüfung statt, bei der festgestellt wird, ob der lehrer seine schuldigkeit gethan hat. im falle eines streites mit den beiden andern lehrern entscheiden die schutzherren. der erste lehrer erhält eine sehr geräumige wohnung im schulgebäude, für die woche eine englische mark, sowie alljährlich das tuch zu einem kleide. sein alljährlicher urlaub beträgt 30 tage. wird er infolge von krankheit untauglich, so erhält er eine art von pension. auch bei längerer, heilbarer krankheit verliert er seine stelle nicht, wenn er sich mit dem zweiten lehrer über eine entschädigung für den von diesem zu übernehmenden unterricht einigt. der zweite lehrer kann bei erledigung der ersten stelle aufrücken, wenn er ein gelehrter und frommer mann ist.

Der zweite lehrer, der gleiche sittliche und wissenschaftliche eigenschaften haben musz, hat den unterricht nach den weisungen des ersten zu erteilen, der ihn auch zu berufen hat, allerdings im einverständnis mit den schutzherren. er darf ledig oder verheiratet sein, und wenn er priester ist, keine andere pfründe haben. auch er hat eine dienstwohnung, nicht viel geringeren gehalt, 30 tage urlaub. die bestimmungen im falle einer längeren krankheit oder dienstuntauglichkeit sind ähnlich wie beim ersten lehrer. im falle einer erkrankung beider lehrer oder einer ansteckenden krankheit in der stadt wird die schule geschlossen, aber die besoldung dauert fort.

Der caplan, dessen stelle nur ein frommer und tugendhafter priester erhalten kann, soll täglich in der schulcapelle die messe lesen und für die kinder beten. ist er noch nicht gelehrt, so kann er in der schule mitlernen, andernfalls als lehrer mithelfen, jedenfalls soll er den kindern den katechismus lehren und dieselben in englischer sprache, in den glaubensartikeln und den zehn geboten unterweisen. auch er hat ausreichenden gehalt, freie wohnung, das recht auf urlaub und weiterbezug des gehaltes im krankheitsfalle. seine wahl obliegt den schutzherren. im falle unordentlichen lebenswandels wird er verwarnt oder abgesetzt.

Schüler können 153 aufgenommen werden aus allen nationen und ländern ohne unterschied, aufnahmebedingungen sind kenntnis des katechismus, lesen und ein wenig schreiben, sowie erlegung eines kleinen eintrittsgeldes, das ärmeren erlassen wird. der unterricht beginnt winter wie sommer um 7 uhr, dauert bis 11, nachmittags von 1—5 uhr. dreimal täglich, morgens, mittags, abends müssen die kinder knieend beten. der geist war streng, bei öffentlichen hahnenkämpfen, wettlaufen usw. durften die schüler nicht zusehen, sie hatten nur ein schulfest, am tage der unschuldigen kindlein (28 december), wo sie in der St. Paulskirche die predigt des kinderbischofs anhörten. wer die schule einmal verläszt, kann nicht wieder aufgenommen werden.

Bei der bestimmung des lehrstoffes sind als leitende gesichtspunkte aufgestellt, dasz die schüler nächst der furcht gottes jederzeit in guter lateinischer und griechischer litteratur gelehrt und auf solche autoren hingewiesen werden sollen, welche römische beredsamkeit mit weisheit verbinden. Lactanz, Prudentius, Sedulius, Junvencus — Cicero, Sallust, Vergil, Terenz, sowie Hieronymus, Ambrosius, Augustinus. neben diesen classischen und kirchlichen schriftstellern wird ausdrück-

lich Erasmus genannt, dessen schriften Institutum Christiani hominis, sowie de duplici copia verborum ac rerum der schule gewidmet sind.

Als oberbehörde hat die von einem geistlichen und gefeierten prediger gestiftete schule eine weltliche genossenschaft, nemlich die zunft der seidenhändler.

Die stiftungsurkunde der schule ergänzt Erasmus manigfach, überhaupt, wenn wir davon nichts wüsten, als dasz dieser für die schule mehrere seiner gefeierten schriften geschrieben hat, so würde das allein der St. Paulsschule einen ehrenvollen platz in der culturgeschichte sichern. auszer den genannten schriften sind es noch 3. Libellus de octo orationis partium constructione etc., 4. concio de puero Iesu, pronuntiatio a puero in nova schola Ioannis Coleti per eum instituta Londini; 5. carmina scholaria. (sämtliche fünf schriften werden ihrem inhalt und ihrer bedeutung nach von dem vortragenden eingehend gewürdigt.)

Gern hätte Colet den Erasmus selbst als leiter seiner schule gesehen, aber dieser zog eine thätigkeit an der hochschule zu Cambridge vor. doch war er Colet bei gewinnung der ersten lehrer behilflich.

Die schöpfung Colets hatte bestand; die geschichte derselben nennt eine lange reihe tüchtiger lehrer wie ausgezeichneter männer, die als zöglinge daraus hervorgiengen. im anschlusz an die geschichtliche darstellung würdigt der redner die schule in einer kurzen gesamtübersicht. über ihr leuchtet als leitender stern der name des glänzenden Erasmus, der damals auf der höhe seines ruhmes stand. er war das anerkannte haupt aller humanistisch gebildeten Europas: eine schule, die sein groszer name deckte, war darum typisch für den humanismus überhaupt. — Zweck der schule war eine verbindung der christlichen religion und damit der christlichen sitte mit dem wissen des classischen altertums. unter den zahlreichen humanistischen schriftstellern, welche ein system der pädagogik aufgestellt haben, ist keiner, welcher das christentum als entbehrlich für die erziehung bezeichnet. daneben ist charakteristisch die stellung der lehrer. es wird von ihnen sittliche und wissenschaftliche tüchtigkeit in gleichem grade verlangt. dafür bekommen sie auch einen auskömmlichen gehalt, so dasz sie nebst ihrer familie leben konnten in der gewis richtigen voraussetzung, dasz ein entsprechend bezahlter lehrer, der nicht auf nebenverdienst angewiesen ist, eine ganz andere leistungsfähigkeit besitzt und eine ganz andere berufsfreudigkeit entwickelt, als wer von tag zu tag mit der not des lebens ringen musz. das merkwürdigste ist der dritte punkt, dasz die statuten von St. Paul dem verheirateten lehrer den vorzug geben vor dem unverheirateten. sonst war für die geistlichen lehrer des mittelalters der lehrerberuf nur ein durchgangsstadium zu einer reichen pfründe. vor den augen Colets und Erasmus' schwebte das ideal einer lehrthätigkeit, die das ganze leben in den dienst der schule stellt. es melden sich hier die anfänge einer neuen zeit, in welcher der lehrerberuf ein selbständiger beruf ist, keineswegs dem geistlichen berufe feindlich, aber ein besonderer stand neben diesem. damit hängt zusammen, dasz die oberste leitung nicht einer geistlichen, sondern einer weltlichen behörde übergeben wird. so ist das band zwischen schule und kirche gelöst und die schule erscheint als eine selbständige gestaltung des bürgerlichen lebens neben der kirche. sehr verständig sind sodann die bestimmungen über das zusammenwirken der verschiedenen lehrer. Colet hatte eben ein bewustsein davon, dasz jede schule ein organismus ist, in dem alles in einander greifen musz. endlich wird auch neben dem lernen der körperlichen entwicklung einige aufmerksamkeit geschenkt, wofür in jener zeit nördlich der Alpen nichts geschah. Colet trifft sogar besondere anordnungen über die reinigung der schulzimmer und schulbänke. das sind die bezeichnenden eigenschaften dieser merkwürdigen schule, die am ende des

mittelalters entsteht, aber wie eine weissagung für die kommende zeit. auf der grenze zweier weltalter stehend trägt sie doch fast alle charakteristischen züge des gelehrten schulwesens der neuzeit. geboren aus dem geist des christentums und der antike ist sie ein echtes kind jener edleren form der renaissance, die wir auch heute noch für unsere höhere geistige bildung für unentbehrlich halten.

Reicher beifall lohnte die interessante darstellung des redners und da eine debatte sich nicht anschlosz, so sprach der vorsitzende nur den wunsch aus, der vortrag möge unverkürzt veröffentlicht werden.

Vierte sitzung, samstag, den 23 mai.

Gymnasialprofessor dr. Fleischmann (Bamberg) spricht über 'Quintus Curtius Rufus als schullectüre'. bei dem eindringen in die eigenart der völker und der einzelnen in den verschiedenen erscheinungsformen des culturlebens wird stets die subjective geistesentwicklung des schriftstellers wesentlichen einfluss auf die art seiner darstellung ausüben. das werk des Curtius über die thaten Alexanders des groszen trägt einen hervorragend subjectiven charakter. er sucht das wesen der menschen zu ergründen, um zu einem urteil über ihre handlungen und schicksale zu gelangen und so, wie ein scharfblickender geist verbunden mit lebendiger einbildungskraft die geschichtlichen erscheinungen erfaszt hat, soll die zeichnung sie zum ausdruck bringen. in dieser kraft der subjectiven gestaltung des stoffes sind seine vorzüge begründet, darauf sind auch zunächst seine mängel zurückzuführen.

Es ist einer der glänzendsten ausschnitte aus den kämpfen zwischen orient und occident, welchen Curtius sich zum vorwurf gemacht hat. groszartig durch die kühnheit und den erfolg der thaten reiht sich der kriegszug Alexanders auch dadurch den wirkungsvollsten epochen der geschichte an, dasz wir hier die macht einer die zeitgenossen überragenden persönlichkeit bewundern. Curtius ist von diesem gedanken erfüllt, er hat durch die art seiner schilderung und durch treffende zeichnung gesorgt, dasz die groszen eigenschaften des persönlichen heldentums dem leser entgegenleuchten. das zeigt sich bei der schilderung der belagerung von Tyrus, von Gaza u. a. dabei verschweigt aber der geschichtschreiber nicht seine misbilligung über Alexanders überhebung. verständnis für die genialen ziele des welteroberers ist bei Curtius vorhanden, aber die vermeinte aussöhnung der gegensätze zwischen orient und occident bedeutete ihm nichts anderes als die aufrichtung einer asiatischen despotie und die vernichtung der makedonischen freiheit. bei dieser überzeugung gewinnt die psychologische ergründung und darstellung des helden in allen teilen des geschichtswerkes erhöhten wert. wie weisz Curtius überall das rasche und wirksame eingreifen des heerführers zu zeichnen und seine gewalt, mit welcher er die gemüter der soldaten ergreift und fortreiszt! wie versenkt er sich in den seelenzustand seines helden, wenn die entscheidung naht, wie bei Issus und Arbela! wie scharf beleuchtet er des groszen menschen stellung zu den göttlichen dingen! er verkennt nicht den einfluss günstiger oder ungünstiger umstände, immer wieder betont er das glück, von welchem Alexanders schritte begleitet sind. grosz ist ferner Curtius in der kunst, das typische, allgemein menschliche in der flucht der individuellen erscheinungen herauszuarbeiten, so in seiner klage über die umwandlung aus der früheren continentia zur superbia, in dem bericht über Alexanders erste begegnung mit den beiden königinnen, in der erzählung vom untergang der königsstadt Persepolis. sein glaube an den ursächlichen zusammenhang aller vorkommnisse beförderte seine neigung, überall die schicksale und ereignisse soviel als immer möglich aus den fähigkeiten, der sinnesart und leidenschaft der handelnden persönlichkeiten abzuleiten. so betont er

der grösze und dem äuszeren glanze des persischen heeres gegenüber den vollständigen mangel an organisierter militärischer kraft, so dasz die Griechen fast die einzige hoffnung des Perserkönigs genannt werden können. es ist ferner interessant zu verfolgen, wie Curtius offenbar auf grund nicht schlechter quellen den persönlichen masznahmen und schicksalen des Darius nachgeht und ihm gerecht zu werden sucht.

So entwickelt er allmählich die charakterzüge der einzelnen und der völker; dabei sucht er nach art der alten in briefen und reden die ideen zu ergründen, welche im einzelnen falle bestimmend auf den gang der ereignisse einwirken. diese reden zeichnen sich nicht blosz durch vollendete sprachliche form aus, sondern auch durch eine fülle treffender, von feiner psychologischer beobachtung zeugender gesichtspunkte, und klare, sichere folge der gedanken; sie sind vielfach glänzende muster rhetorischer kunst und fanden als solche besonders in früherer zeit lebhafte anerkennung. freilich ist der historische wert dieser reden sehr verschieden.

Mehr übereinstimmung herscht in den kritischen urteilen über die kunst der darstellung des Curtius. die sprache ist durch kraft, kühnheit und prägnante kürze ausgezeichnet; durch den reichtum an bildern und gleichnissen gewinnt sie erhöhtes leben und auszergewöhnlichen glanz. im satzbau ist das streben nach einfachheit und kürze maszgebend; künstliche perioden werden vermieden.

Neben diesen vorzügen machen sich bei Curtius auch grosze mängel bemerklich. an seine vorlagen trat er nicht mit der notwendigen schärfe einer methodischen kritik heran und suchte verschiedenartige berichte im interesse seiner auffassung und darstellung zu vereinbaren. daraus erklären sich die irrtümer in einzelnen historischen angaben und geographischen bestimmungen, sowie die unklarheit und unsicherheit in den berichten über militärische anordnungen und actionen; insbesondere in der schilderung der groszen kämpfe bei Issus, Arbela, vor Tyrus, gegen Porus. in der absicht, den einflusz der handelnden charaktere auf den gang der ereignisse nachzuweisen und in die eigenart dieser selbst einzudringen, wurde versäumt, dem äuszeren gang der ereignisse, sowie der entstehung und dem bestand wichtiger staatlicher und militärischer einrichtungen das notwendige interesse zuzuwenden.

Was nun auf grund dieser erörterung über den historischen wert des geschichtschreibers die pädagogisch-didaktische verwertung desselben anlangt, so ist der groszartige stoff geeignet, besonderes interesse zu erwecken, und die geistvolle verarbeitung dieses stoffes erhält dasselbe stets lebendig. die schullectüre hat dahin zu wirken, dasz das bild Alexanders in möglichst umfassender weise in dem geiste des schülers auflebt. der mangel des historikers fällt bei dem jugendunterrichte nicht besonders ins gewicht; denn die in den vordergrund gerückte entwicklung der allgemein verständlichen charakterzüge ist der jugend sympathischer und auch für die förderung ihres inneren lebens wertvoller als die besonderheiten der militärischen und staatlichen organisation. ferner musz man den blick des schülers auf die vorzüge des makedonischen heeres richten, aber auch auf die beziehungen der massen zu dem feldherrn und ihre oft wechselnden stimmungen. dabei kann ein ebenso eindringendes verständnis der zustände des orients an des Darius selbstüberhebung, seiner höflinge verderbnis, des persischen heeres innerer schwäche ermittelt werden. die am besten ausgeführten und auch nach pädagogischen rücksichten ausgesonderten teile eines oder zweier bücher des werkes bilden den grundstock der historischen erkenntnis; dieser stoff musz durch abschnitte aus den anderen büchern ergänzt werden, indem die entwicklung der hervorragenden charaktere, wie sie sich besonders in briefen und reden kundgibt, und der ideen, welche auf dieselben einwirken und den handlungen zu grunde liegen, so weit als möglich verfolgt oder auch die kenntnis von land und

leuten des orients erweitert wird. wenn ferner jeder teil des unterrichts die ethische durchbildung der schüler zu fördern hat, so ist die gesamte auffassung und darstellung der menschlichen handlungen bei Curtius in besonderem masze geeignet, das augenmerk auf die edlen und verderblichen eigenschaften der menschlichen natur zu richten. auffallende irrtümer in einzelnen geographischen und historischen angaben werden von dem lehrer berichtigt und die notwendigen chronologischen bestimmungen hinzugefügt. die allzu flüchtig umrissenen abschnitte werden umsomehr ausgeschieden, als auch unter den reich und wirksam ausgeführten teilen noch eine auswahl zu treffen ist. endlich kommt das eigentümliche gepräge, welches Curtius seiner schreibart aufgedrückt hat, den pädagogischen zwecken durch vergleichung mit anderen entgegen. während Cicero und Livius sich in fülle und breite gefallen, sucht Curtius durch kürze im einzelnen ausdruck und in der gestaltung der perioden zu wirken. allzu grosze nüchternheit des ausdruckes ist in den aufsätzen der schüler häufiger zu finden als schwung der darstellung; wenn man daher bei der lectüre auf die bildlichen wendungen des Curtius aufmerksam macht, dieselben unter einander vergleicht und auch auf etwaige abweichungen der muttersprache eingeht, wird wenigstens der sinn dafür geweckt und die besser befähigten werden auch für ihre eigenen redeübungen daraus nutzen ziehen können.

Die eigentlichen vorzüge der geschichtschreibung des Curtius erweisen sich demnach als bedeutend genug, dasz ihm eine stelle unter den häufiger in der schule gelesenen lateinischen historikern Caesar, Livius, Sallustius, Tacitus eingeräumt wird.

In der an den vortrag sich anschlieszenden debatte hebt gymnasialprofessor Brunner-München, indem er zugibt, Curtius sei eine passende lectüre, besonders praktische bedenken hervor. er citiert äuszerungen des verstorbenen Adam Eussner im jahrgang 1873 der blätter für das bayrische gymnasialschulwesen, wonach Cäsar, Livius und Tacitus, auch Sallust auf dem gymnasium gelesen werden sollen; nun sei Curtius copie, Livius original; um aber beide nebeneinander zu lesen, fehle es an zeit, höchstens empfehle sich also Curtius als privatlectüre.

Gymnasialrector Miller-Würzburg weist dagegen in warmen worten auf den lebhaften eindruck hin, welchen die Curtiuslectüre wegen ihres ethischen gehaltes auf das unbefangene, jugendliche gemüt mache; die jugend hänge mit begeisterung an Achilleus, ebenso an dessen abbild in der geschichte, an Alexander, selbst seine fehler und deren sühne wirkten ergreifend. diese vorzüge habe Livius nicht, auch nicht Arrian, der sich überhaupt mehr für das reifere alter eigne.

Gymnasialrector dr. Markhauser-München schlieszt hierauf die sitzungen der pädagogischen section unter dem ausdruck des dankes an alle, die dabei mitgewirkt haben, vortragende wie teilnehmer.

Exegetisch-kritische section.

In der constituierenden versammlung, welche am donnerstag, den 21 mai, früh 8 uhr in einem hörsaale des kgl. polytechnicums stattfand, begrüszte professor dr. Ed. Wölfflin die anwesenden (85 teilnehmer), gab die titel der für diese section angekündigten sieben vorträge bekannt und forderte zur wahl des bureaus auf. zum ersten vorsitzenden wurde se. magnificenz herr hofrat dr. v. Hartel (Wien), zum zweiten professor dr. Gomperz (Wien), zum ersten schriftführer professor dr. v. Holzinger (Prag), zum zweiten schriftführer gymnasialassistent dr. Hey (München) gewählt.

prof. v. Hartel übernimmt den vorsitz und erteilt das wort herrn privatdocenten dr. Heinrich Schenkl (Wien) zu seinem vortrage 'zur geschichte des epiktetischen nachlasses.'

Der gesamte nachlasz des stoikers Epiktet, den wir zum gröszeren teil Arrian, zum kleineren Xenophon verdanken, besteht in den vier büchern der διατριβαί, im Encheiridion und den fragmenten. letztere sind gegenstand des vortrages. zunächst wird an der hand von gedruckten quellennachweisen, die sich während des vortrages in den händen der zuhörer befanden, als feststehend erwiesen: das gesamtwerk Arrians über Epiktet heiszt λόγοι oder ὑπομνήματα Ἐπικτήτου, zu citierzwecken auch Ἀρριανὸς Ἐπικτήτειος; der titel der ersten vier bücher διατριβαί wird auch auf spätere teile übertragen; auszerdem wird ein fünftes buch διαλέξεων angeführt. dazu kommt das zeugnis des Photius bibl. cod. 58 s. 17 ed. Bekker: ἔγραψε (sc. Ἀρριανὸς) δὲ βιβλία καὶ ἕτερα, τῶν μὲν διατριβῶν Ἐπικτήτου τοῦ διδασκάλου ὅσα ἴσμεν βιβλία ὀκτώ, τῶν δὲ ὁμιλιῶν τοῦ αὐτοῦ Ἐπικτήτου βιβλία δώδεκα. dies deutet der vortragende so: Photius kannte wie ein achtes buch διατριβῶν, so ein zwölftes ὁμιλιῶν, woraus er die existenz zweier werke zu acht und zwölf büchern erschlosz; Schenkl möchte sich auf e i n werk beschränken, dessen erste acht bücher διατριβαί betitelt waren, während die vier letzten die aufschrift ὁμιλίαι führten. da nun Gellius XIX 1 von einem fünften buche διαλέξεων spricht, so stellt redner die hypothese auf, dasz die mittelpartie, also fünftes bis achtes buch unseres zwölfbändigen werkes den specialtitel διαλέξεις führte. im anschlusz daran sucht redner den durch die annahme einer solchen dreiteilung geforderten nachweis zu liefern, dasz die einzelnen teile des werkes, in sich einheitlich gestaltet, gegenüber den andern teilen charakteristische unterschiede zeigten. redner wendet sich nun zu den ausschlieszlich bei Stobäus erhaltenen fragmenten (lemmata: ἐκ τῶν Ἐπικτήτου ἀπομνημονευμάτων, ἐκ τῶν Ἐ., blosz Ἐπικτήτου); da diese sich inhaltlich so sehr mit vielen stellen der erhaltenen bücher bei Arrian decken, dasz an derartige wiederholungen in ein und demselben werke nicht zu denken ist, so stellt der vortragende die vermutung auf, dasz es neben dem werke Arrians in zwölf büchern noch ein werk Ἐπικτήτου ἀπομνημονεύματα gab, welches nicht von Arrian herrührte, aber den gleichen stoff in verschiedener anordnung enthielt, wobei die möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, dasz der compilator dieses werkes aus keiner andern quelle schöpfte, als eben aus Arrian selbst. hat ja doch auch Arrian dem bedürfnisse des groszen lesepublicums durch einen auszug aus dem gröszeren werke entgegenkommen zu sollen geglaubt, der uns heute noch im Encheiridion vorliegt.

Da sich niemand zur debatte meldete, so schlosz sich alsbald der vortrag des herrn prof. dr. Ferdinand Heerdegen (Erlangen) an über 'analogie und anomalie in der entwicklung der lateinischen wortbedeutungen.' redner weist darauf hin, dasz Carl Reisig in den 20er jahren dieses jahrhunderts den ersten versuch machte, in den bereich der wissenschaftlichen lat. grammatik als neue disciplin die semasiologie oder bedeutungslehre einzuführen. dieser versuch gelang ihm nicht; denn es fehlten damals zwei wesentliche und grundlegende voraussetzungen, einerseits eine wissenschaftlich begründete etymologie, andrerseits eine streng historische auffassung und behandlungsweise sprachlicher thatsachen, wozu erst Reisigs schüler, Friedrich Ritschl, den weg gezeigt hat. redner will bei letzterer voraussetzung einen augenblick verweilen, um die anwendbarkeit des historischen gesichtspunktes auf die verhältnisse lateinischer wortbedeutungen zu erweisen. als beispiele benutzt redner 1. das wort 'latro', welches zwei hauptbedeutungen, 'söldner' und 'straszenräuber', hat; erstere bedeutung entspricht dem griechischen λάτρις, die zweite ist specifisch römischen ursprungs; bei Plautus und Ennius kommt das wort nur in der erstgenannten bedeutung vor, die zweite tritt erst etwa ein halbes jahrhundert später auf. es ist daher eine art von semasiologischem anachronismus, wenn einer der neuesten herausgeber

des Plautus Rudens, v. 355 f., versucht hat, das wort in seiner jüngeren bedeutung 'straszenräuber' zur textverbesserung zu verwenden. ein zweites beispiel bietet das wort 'spernere' = 'absperren, fernhalten' und 'verschmähen, zurückweisen'; erstere bedeutung läszt sich nur noch ganz vereinzelt nachweisen in einer bei Nonius (p. 399, 8) erhaltenen Enniusstelle, wo Nonius das wort mit 'segregare' erklärt:

melius est virtute ius; nam saepe virtutem mali
nanciscuntur, ius atque aecum se a malis spernit procul.

wenn man nun, wie ein J. M. im lit. centralblatt 1887, sp. 1009 das wort an dieser stelle blosz um seiner ungewöhnlichen und befremdenden bedeutung willen anzweifelt und dafür 'cernit' vorschlägt, so verrät das einen mangel an verständnis für das chronologische verhältnis beider wortbedeutungen. im anschlusz an diese beiden beispiele sucht nun redner nachzuweisen, dasz in der bedeutungslehre wie in der formenlehre das princip der analogie, nicht das der anomalie maszgebend ist. er zeigt zunächst an dem ersten beispiel 'latro', in welchem logischen verhältnis beide bedeutungen desselben zu einander stehen: die ältere bedeutung ist die allgemeinere, die söldner verwilderten und verlegten sich auf raub, so verengert sich die ursprüngliche bedeutung, und schieszlich denkt man allein noch an den letzten begriff. diesen vorgang möchte redner als bedeutungsverengerung oder bedeutungsdetermination bezeichnen. so hat sich z. b. auch bei 'hostis' = 'ausländer, fremder' und 'auswärtiger feind' die ältere grundbedeutung 'fremder' durch hinzutreten einer näheren bestimmung verengert oder specialisiert. demnach ist 'hostis' dem worte 'latro' in semasiologischer beziehung durchaus analog. bei dem zweiten beispiel, 'spernere' dagegen kann von der annahme einer verengerung oder einer determination nicht die rede sein, vielmehr handelt es sich dabei nicht wie bei 'latro' und 'hostis' um eine veränderung des bedeutungsumfanges, sondern um eine veränderung der bedeutungssphäre; die erste bedeutung 'fernhalten' gehört der sinnlichen, die zweite 'verschmähen' der geistigen sphäre an. es handelt sich also hier um bedeutungsübertragung oder translation. redner vergleicht 'delinquere', 'nachlassen, fehlen', und dessen jüngere bedeutung 'moralisch fehlen', die ausschlieszlich durchgedrungen ist. redner begnügt sich auf diese zwei analogien der bedeutungsentwicklung hingewiesen zu haben, weil er noch die frage der mehrgliedrigkeit des bedeutungswandels oder die genealogie desselben besprechen will. nicht überall ist nemlich die sache so einfach, wie bei den vier genannten musterbeispielen, dasz neben der grundbedeutung nur eine jüngere oder secundäre bedeutung vorliegt, vielmehr sind aus der grundbedeutung häufig zwei oder mehrere secundäre bedeutungen entsprossen; es liegt also eine genealogische bedeutungsentwicklung vor, welche sich mit dem stammbaum einer familie vergleichen läszt. dabei kann bei einem und demselben worte entweder eine und dieselbe analogie mehrmals oder auch verschiedene analogien können mit einander concurrierend wirksam sein. als beispiel wählt redner 'candidus': die grundbedeutung 'glänzend rein' gehört der sinnlichen sphäre und zwar dem gesichtssinn an; eine übertragung aus einer sinnlichen sphäre in die andere ist es, wenn vom klang der stimme 'candida vox' gesagt wird. neben dieser übertragung steht eine andere, wobei die sinnliche sphäre mit einer geistigen vertauscht ist, z. b. 'candidum genus dicendi', von der durchsichtigkeit des stiles; ferner in bezug auf die ganze moralische denk- und lebensweise, z. b. 'candidus iudex, anima candida' bei Horaz; wieder eine andere art von translation liegt in ausdrücken wie 'candida pax' (Tibull. I 10, 45) mit bezug auf das beglückende, wonnige des friedens, ja sogar 'candida nox' (Prop. II 15, 1). es sind also viererlei translationen, die, eine jede selbständig aus der gemeinsamen grund-

bedeutung entsprossen und von dieser als von ihrem gemeinsamen brennpunkte gleichsam ausstrahlend sind. — Für die subordinierende oder successive bedeutung ist eines der anschaulichsten beispiele das wort orare mit seinen drei hintereinander entwickelten bedeutungen 'reden' — 'bitten' — 'beten'. dies ist die chronologische reihenfolge; in analogisch-logischer beziehung ist es beide male eine verengerung oder determination: aus der urbedeutung 'reden' (von 'os', mund) schlechthin ist zuerst die secundäre bedeutung 'bitten' als ein reden zu einem speciellen zweck und daraus wieder die tertiäre bedeutung 'beten' als eine besondere species des bittens geflossen. in genealogischer beziehung ist also die richtung dieses wiederholten bedeutungswandels eine succesive; denn die dritte bedeutung 'beten' stammt nicht direct aus der grundbedeutung her, sondern setzt die zweite bedeutung 'bitten' als mittelglied bereits voraus. — In ähnlicher weise wird noch tempestas = 1. zeit, zeitlage, 2. wetter (als indifferente vox media), 3. schechtes wetter, unwetter, 4. stürmische, unsichere zustände erörtert.

Redner schlieszt mit dem wunsche, dasz es ihm gelungen sein möge, zweierlei hervorzuheben; 1. dasz Reisigs schon vor mehr als 60 jahren gestellte forderung einer wissenschaftlichen lateinischen bedeutungslehre berechtigt war, 2. dasz der lateinische thesaurus der zukunft sich der forderung, feste und methodische leitende gesichtspunkte in bezug auf die verhältnisse der wortbedeutungen zur richtschnur zu nehmen, nicht wird entziehen können.

An der discussion über den vortrag Heerdegens beteiligt sich zunächst prof. dr. Brand (Heidelberg), welcher die frage aufwirft, ob die von dem redner für das lateinische aufgestellten gesetze der entwicklung der wortbedeutung sich nicht auch auf das griechische oder die romanischen sprachen übertragen lassen und ist geneigt, diese frage zu bejahen. die gesetze der determinologie gehören nicht speciell dem lateinischen sprachgebiet an, sondern sind allgemein indogermanisch; es gibt also keine specielle lateinische grammatische disciplin dieser art.

Prof. Heerdegen erklärt, principiell sei er nicht gegen diese anschauung, aber er glaube, erst nach dem aufbau der semasiologie als grammatischer disciplin in den einzelnen sprachgebieten könne man zu einer indogermanischen disciplin dieser art aufsteigen.

Dem stimmt prof. Brand bei, meint jedoch, dasz der weg, den man bei aufbau dieser disciplin einschlage, nicht gleichgültig sein könne. bei beispielen wie latro schlagen culturhistorische momente mit in die entwicklung der wortbedeutung.

Heerdegen führt dagegen als beispiel aus der syntax an, dasz in den indogermanischen sprachen überall ein logisches verhältnis zwischen subject und prädicat obwaltet. es gebe allgemein gültige, weil allgemein menschliche gesetze dieser art, aber neben diesen weise jede sprache auch individuelle seiten auf. daher sei die semasiologie als specielle lateinische disciplin berechtigt.

Prof. Hartel pflichtet Brand bei und meint, sobald wir uns auf das gebiet der lateinischen sprache bei dieser forschung einschränken, sind wir bezüglich der wortbedeutungen auf vereinzelte, keineswegs vollständige zeugnisse angewiesen; z. b. 'spernere', bei welchem der vortragende eine translation der ursprünglichen bedeutung von 'separare', 'absperren' in die bedeutung 'verschmähen' besprochen hatte, finde sich in spätester latinität gerade wieder in der ursprünglichen bedeutung verwendet. es komme also sehr auf die schichten an, in denen sich die bedeutung der wörter entwickelte. dies mahne zur vorsicht bei abfassung semasiologischer gesetze. dieselben seien überdies nicht blosz zweifelhaft, sondern auch dürr und unergibig, weil sich

die entwicklung der bedeutungen jedenfalls nicht nach diesen gesetzen gerichtet habe.

Die weitere debatte knüpft sich an die von dem vortragenden über 'latro' gemachten bemerkungen, indem die richtigkeit dieses beispiels für determination besonders von prof. Friedr. Schöll (Heidelberg) bestritten wird.

Zweite sitzung, freitag, 22 mai, vormittags 8 uhr.

Herr dr. Max Goldstaub (München) hält einen vortrag über 'die entwicklung des lateinischen Physiologus.'

Zunächst verbreitete sich derselbe über definition, entstehung und verbreitung des in allerdings nur spärlichen überresten noch heute fortlebenden naturwissenschaftlich-religiösen werkes griechischer kirchenväter. derjenige zweig, welcher durch seinen reichtum an formen und durch sein eindringen in die verschiedensten nationalsprachen des abendlandes das höchste interesse in anspruch nimmt und die gröste bedeutung erlangt hat, ist der lateinische, dessen entwicklung der vortragende bespricht. dieselbe läszt sich in drei perioden der eigentlichen und uneigentlichen physiologi und der bestiarien zerlegen, welche annähernd zeitlich begrenzt und deren grundformen mit hilfe von zum teil nicht publiciertem material charakterisiert wurden. als die eigentliche blütezeit des lehr- und volksbuches musz die 2e periode gelten, welche auszer zwei typischen gruppen in prosa auch eine metrische redaction, den sogenannten Physiologus Theobaldi gezeitigt und einen sehr bedeutenden einflusz auf andere litteraturgebiete, so besonders die predigt und auf die kunst ausgeübt hat. zum schlusse weist redner darauf hin, dasz die erforschung des durch seine vielseitigkeit interessanten und durch seine geschichte bedeutsamen werkes zu den wichtigsten culturellen aufgaben gehört, die das mittelalter an uns stellt, und dasz der Physiologus somit eine gröszere beachtung verdient, als ihm bisher zu teil wurde.

Da sich niemand zur discussion meldet, so spricht der vorsitzende dem herrn dr. Goldstaub den dank der versammlung für seinen belehrenden vortrag aus und erteilt das wort herrn privatdocenten dr. Friedr. Cauer (Tübingen) zu seinem vortrage: 'die aristotelische schrift vom staate der Athener.'

Schon aus äuszeren gründen glaubt Cauer die neugefundene schrift Ἀθηναίων πολιτεία dem Aristoteles absprechen zu sollen. s. 152 der Kenyonschen ausgabe werden die Πάραλος und Ἀμμωνιάς als athenische staatsschiffe erwähnt, Ἀμμωνιάς aber konnten die Athener ein staatsschiff nicht nennen, bevor sie die gottheit Alexanders officiell anerkannt hatten. der beschlusz hierüber wurde gefaszt, während die untersuchung über die harpalischen gelder schwebte, also jedenfalls während d. j. 324, im october 322 ist Aristoteles gestorben; demnach darf angenommen werden, dasz die schrift frühestens im spätsommer 324 und spätestens im herbst 322 vollendet ist. es würde also in der schrift eine thatsache erwähnt werden, die erst kurz vor Aristoteles' tod eingetreten sein könnte. diese sachlage wird niemand für geeignet halten, Aristoteles als verfasser unserer schrift zu erweisen. da aber die äuszeren merkmale nicht ausreichen, um sicher zu entscheiden, so führt redner eine reihe von inneren gründen an, welche den pseudoaristotelischen charakter der schrift beweisen sollen: 1. es ist wenigstens in trümmern eine inschrift erhalten, auf welcher das drakonische blutrecht verzeichnet war. diese inschrift wird in der Ἀθηναίων πολιτεία nicht benutzt, das drakonische blutrecht überhaupt nicht dargestellt. 2. von Solons gesetzen ist zwar nichts auf inschriften, aber manches in Plutarchs biographie (19—24) enthalten, besonders das sogenannte amnestiegesetz (19), das gesetz über die naturalisation (24),

das gesetz über testierfreiheit (21) usw. alle diese gesetze konnte der verfasser für seine schrift verwerten, hat aber gar nicht oder nur sehr flüchtig davon kenntnis genommen. 3. auch die darstellung der zeit der Peisistratiden befriedigt nicht; statt der anekdoten, durch die der verfasser die tyrannen charakterisiert, sollten die ungleich wichtigeren gesetze und volksbeschlüsse der peisistratischen zeit mitgeteilt sein. 4. unvollständig sind die nachrichten über Kleisthenes; Androtion z. b. (fr. 3) wuste mehr von ihm, auch der verfasser der schrift konnte das wissen. 5. ebensowenig bietet er über andere politiker etwas neues, z. b. von Perikles; Alkibiades aber wird nicht einmal genannt, ebenso Hyperbolus; das wichtige institut der kleruchien ist mit stillschweigen übergangen. demnach kann der verfasser archivalische studien nicht gemacht haben, da er sich so mangelhaft unterrichtet zeigt; vielmehr stammt seine kenntnis wesentlich aus litterarischen quellen. verhältnismässig gute quellen sind die, nach welchen die geschichte der dreiszig und die herschaft und der sturz der vierhundert erzählt wird. dagegen lesen wir an einigen stellen der Ἀθηναίων πολιτεία geschichten, die der verfasser nur bei historikern von sehr untergeordnetem werte gefunden haben kann, so die anekdoten über Peisistratus, über Harmodius und Aristogiton und das ende der tyrannis. aber nicht blosz unwesentliche, auch direct verkehrte angaben werden in der schrift verzeichnet, so die anekdote von Solons freunden s. 16 (Kenyon) und von Solon selbst (s. 26), der absichtlich seine gesetze in dunklen ausdrücken gegeben haben soll, um der richterlichen gewalt einen weiten spielraum zu lassen. diese behauptung wird freilich vom verfasser selbst treffend zurückgewiesen, aber es macht doch einen schlechten eindruck von der zuverlässigkeit gewisser historiker, die er benutzt hat, wenn diese überhaupt dem Solon so etwas zutrauen konnten. nicht immer aber verhält sich der verfasser so ablehnend gegen verkehrte angaben seiner quellen wie hier; so widerspricht bekanntlich die angabe, dasz Themistokles 462/1 (unter archon Konon) im verein mit Ephialtes die macht des Areopag gestürzt habe, aller chronologie, da Themistokles nach Diodor XI 54 unter dem archon Praxiergos 471/70 verbannt wurde, nach Thukydides I 137 bereits aus Athen verwiesen war, da Pausanias starb. nicht besser ist der verfasser über Aristides unterrichtet, der, wie im 21. cap. berichtet wird, in den glücklichen jahren nach den Perserkriegen den bürgern den rat gegeben haben soll, von ihren landgütern nach der stadt zu ziehen, um dort teils vom kriegs- und wachtdienste, teils von dem für den anteil an der regierung gezahlten sold zu leben. aber wie soll das geschehen sein? konnte er den entschlusz der einzelnen bauern beeinflussen oder hielt er eine rede in der volksversammlung? der verfasser der schrift führt eben auf den künstlichen einflusz eines mannes zurück, was das ergebnis einer langen entwicklung ist. Aristoteles ist ein so kindlicher misgriff kaum zuzutrauen, zumal wir aus Thuk. II 14 wissen, dasz bis zum beginn des pelop. krieges die überwiegende mehrzahl der Athener auf dem lande lebte. doch der verfasser zeigt nicht blosz den schlechten quellen gegenüber, die er benutzt hat, mangel an kritik, sondern er weisz auch aus seinen guten quellen den gewinn nicht zu ziehen, den sie ihm bieten konnten. aus dem solonischen fragment s. 31 geht deutlich hervor, dasz durch darlehensschulden, die nicht bezahlt werden konnten, viele bauern in die lage gekommen sind, dasz sie von ihren gläubigern als knechte in dienst genommen oder auszer landes verkauft wurden. trotzdem wird es s. 3 so dargestellt, als ob die Athener, die ins ausland verkauft wurden, pächter gewesen seien, die mit der pacht im rückstand geblieben wären, und die beiden classen der ländlichen bevölkerung, die Plutarch (Solon 13) sorgfältig unterscheidet, werden verwechselt. — S. 26 wird als ein besonders demokratischer zug der solonischen verfassung die gerichtshoheit des volkes

bezeichnet. aber alle politisch wichtigen processe waren nach der eigenen aussage des verfassers (s. 25) dem Areopag vorenthalten; wenn er trotzdem die volksgerichte als ein mittel bezeichnet, durch welches das volk den staat beherschte, so weisz er aus den von ihm mitgeteilten thatsachen nicht die richtigen consequenzen zu ziehen. — S. 53—56 wird die kleisthenische neuordnung der phylen beschrieben. dabei werden neubürger erwähnt, die zu den demen gehörten, zu den älteren, auf herkunft gegründeten gemeinden aber nicht gehört hatten. wer diese neubürger waren, wird nicht gesagt. zufällig berichtet es Aristoteles politik III (s. 1275b 36), der erzählt, dasz Kleisthenes viele freigelassene und fremde in die phylen aufnahm. diese wichtige thatsache läszt sich in der Ἀθηναίων πολιτεία nur mühsam zwischen den zeilen lesen. — Eine geringe fähigkeit, das wesentliche an einer sache zu sehen und klar hervorzuheben, zeigt der verfasser auch in dem, was er s. 45 über die einführung des richtersoldes durch Perikles erzählt; derselbe habe durch eine materielle wohlthat auf staatskosten das volk an sich fesseln wollen, da sein privatvermögen es ihm nicht ermöglichte, mit Cimon an freigebigkeit zu wetteifern.

Die thatsache, dasz gute und schlechte bestandteile in derselben schrift vereinigt sind, glaubt Cauer durch den hinweis auf die organisation der wissenschaftlichen arbeit in der peripatetischen schule erklären zu können: eine so gewaltige arbeit, wie es die darstellung von mehreren hundert bestehenden staatsverfassungen mit ihren vorgeschichten war, liesz sich nur durch die arbeit eines ganzen kreises von gelehrten bewältigen, den stoff bot des Aristoteles reiche bibliothek; er selbst übertrug jede arbeit dem geeignetsten und leitete ihn an. so wies er auch den verfasser der schrift vom staate der Athener auf einige gute quellen hin und lehrte ihn, die darin enthaltenen thatsachen richtig zu würdigen; aber der verfasser war nicht fähig, selbständig im geiste des meisters weiter zu arbeiten. dasz derselbe unter dem einflusse des Aristoteles gestanden hat, darauf weisen einmal die oft wörtlichen übereinstimmungen mit des Aristoteles politik hin, ferner finden sich aristotelische ausdrücke, z. b. ἀριστίνδην und πλουτίνδην in der Ἀθηναίων πολιτεία wieder. indessen ist es fraglich, ob der merkwürdige abstand zwischen wertvollen und wertlosen bestandteilen allein aus dieser arbeitsweise zu erklären ist: er kann zum teil auch in der verschiedenheit der vom verfasser benutzten quellen seinen grund haben: als solche bezeichnet Cauer die älteren Atthidographen, z. b. Androtion, denen bisweilen auch gedanken entlehnt sind, für welche der verfasser keinen gewährsmann anführt. aber man wird fragen, ob nicht auch Aristoteles in vielen fällen seine quelle treu wiedergegeben habe. man wird die nachgewiesenen mängel noch nicht als einen grund anerkennen, um dessen willen man die schrift dem Aristoteles absprechen dürfe. zum glück aber läszt sich die frage, ob Aristoteles der verfasser ist, bestimmt beantworten. der verfasser bekennt sich nämlich ausdrücklich als einen verehrer der demokratischen institutionen; denn s. 106 lesen wir wörtlich, nachdem alle wandlungen der athenischen verfassung von den ältesten zeiten her aufgezählt sind: 'elftens diejenige umgestaltung der verfassung, welche nach der rückkehr der emigranten von Phyle, sowie aus dem Peiraieus in kraft getreten ist und von da ab bis zur gegenwart beständig zu einer stetigen mehrung der befugnisse der groszen menge geführt hat. denn über alles hat der demos selbst sich in eigener person zum gebieter gesetzt, weil die ganze verwaltung durch mehrheitsbeschlüsse und gerichtliche entscheidungen bestimmt wird. den ausschlag in beiden gibt aber das volk, seitdem auch die früher zur competenz des rates gehörige gerichtsbarkeit auf die volksgemeinde übergegangen ist. und mit recht, dünkt mir; denn einige wenige lassen sich durch die aussicht auf materiellen vorteil und durch persönliche rücksichten leichter beeinflussen, als die grosze

menge' (so übersetzen Kaibel und Kiessling s. 69). dasz Aristoteles jemals so das lob der demokratie gesungen habe wie hier, ist, wenn wir seine politik (z. b. IV s. 1266a, s. 1298a, 29—33 usw.) vergleichen, ebenso unmöglich, wie dasz der mond bei tag scheint und die sonne bei nacht. auffallend genug mag es schon scheinen, dasz es einen schüler des philosophen gegeben hat, der solche sätze schreiben konnte. doch erklärt sich diese verleugnung der politischen grundsätze des meisters wohl am leichtesten aus den äuszeren zeitverhältnissen. begonnen ist die arbeit unter den augen des Aristoteles, vollendet vielleicht erst, nachdem Aristoteles Attika hatte verlassen müssen. als nach dem tode Alexanders sein lehrer aus Athen nach Chalkis verbannt wurde, begann für die peripatetische schule eine schwere zeit. ein buch, das aus dieser schule hervorgieng, konnte sich unter diesen umständen die gunst des athenischen publicums nur dadurch erkaufen, dasz es der athenischen demokratie eine huldigung darbrachte.

Lebhafte debatte. prof. Gomperz (Wien): die fülle der besprochenen gegenstände macht eine antwort schwer. da jedoch die schrift Cauers, 'Hat Aristoteles die schrift vom staate der Athener geschrieben? Stuttgart 1891' bereits im druck erschienen ist, so will sich redner daran halten und zunächst auf den anfang der schrift eingehen.

Der standpunkt, als ob den vertretern der echtheit der Ἀθηναίων πολιτεία der beweis zustehe und nicht vielmehr von den gegnern dieser meinung der beweis zu erbringen sei, sei unrichtig; darin liege eine geringschätzung der litterarischen tradition. da Cauer zugebe, dasz die aufgefundene Ἀ. π. dasselbe werk sei, welches das altertum als aristotelisch gekannt und benutzt habe, so ergebe sich für uns die präsumption, dasz es auch wirklich ein echt aristotelisches werk sei.

Dies im allgemeinen; redner macht nun aber auch eine reihe von einzelnen gegenbemerkungen gegen die tendenz des vortrages. 1. s. 1 lese man: 'dem umstand, dasz die politien in verschiedenen verzeichnissen aristotelischer schriften aufgeführt werden, wird von niemand gewicht beigelegt.' unrichtig; denn für die echtheitsfrage kommt auch diesen verzeichnissen ein groszes gewicht zu. 2. wenn s. 20 der vorwurf erhoben wird, der verfasser der Ἀ. π. habe in vielen fällen, wo ihm urkunden zur benutzung zu gebote standen, von dieser möglichkeit keinen gebrauch gemacht, so zeigt sich darin gerade die meisterschaft des Aristoteles, der sich zu beschränken wuste; nicht eine masse von gesetzen hatte er anzuführen, er hält sich an das wichtigste, die verfassung. 3. wenn sich Cauer mit Rose, 'Aristoteles pseudepigraphus', deckt, so musz er folgerichtig dessen gesamte anschauungen acceptieren, das thut er aber nicht, indem er s. 3 die möglichkeit der abfassung populärer, nicht für einen kleinen kreis verständnisvoller schüler bestimmter werke des Aristoteles zugibt. 4. wenn Cauer bezüglich des stiles s. 3—4 sagt: 'wenn wir sicher wüsten, dasz die neugefundene schrift von Aristoteles verfaszt ist, so würden wir uns freuen, den philosophen von dieser nicht erwarteten seite kennen zu lernen', so ist einzuwenden, dasz das stilbild, welches sich das altertum von Aristoteles machte, geradezu auf den populären schriften beruhte. der bekannte ausdruck flumen aureum, der vom sermo Aristotelicus gebraucht werde, beziehe sich nicht etwa auf einzelne schriften, sondern auf die hauptmasse der dem altertum bekannten aristotelischen werke. 5. darnach ist auch unrichtig, was Cauer s. 8 nach einer äuszerung von Friedrich Blass über den isokratischen charakter des stils bemerkt. nicht dies ist für uns neu, dasz A. diesen stil handhabte, sondern nur das eine ist unserer kenntnis hinzugewachsen, dasz gerade die politien und speciell die Ἀ. π. keine materialsammlung war, sondern einen flüssigen und abgerundeten stil zeigt. 6. wenn Cauer dem verfasser der Ἀ. π. eine reihe von unterlassungssünden vorwirft, so bemerkt redner dagegen im allgemeinen, manches stehe darin, was Cauer nicht

erwartet habe, vieles aber nicht, was Cauer darin zu finden hoffte. gegen den speciellen vorwurf s. 9: 'gewis hätte dem grösten schüler Platos ein werk, in dem rein descriptiv thatsache an thatsache gereiht war, in dem das interesse durchaus am stoffe haftet und nirgends der versuch gemacht wird, den stoff philosophisch zu durchdringen, nur als eine recht untergeordnete arbeit erscheinen können', bemerkt redner, Aristoteles bewähre sich durchaus als naturhistoriker, das descriptive element, das detail bilde seine hauptstärke. darum könne gerade, wenn Aristoteles der verfasser dieser πολιτεία sei, die fülle des descriptiven am wenigsten überraschen. 7. den gipfelpunkt der beweisführung Cauers bildet der widerspruch der πολιτεία mit der politik des Aristoteles, speciell in der stelle (s. 69 bei Kaibel, s. 49 bei Cauer): '... über alles hat der demos selbst sich in eigner person als gebieter gesetzt ... und mit recht, dünkt mir' usw. hierin erblickt Cauer eine anpreisung der demokratie, und leugnet demgemäsz die identität des verfassers mit Aristoteles, der sich in der politik als verfechter aristokratischer institutionen erweise. diese beweisführung beruht auf unrichtiger interpretation der citierten stelle. die worte 'und mit recht' usw. enthalten kein lob der demokratie als verfassungsform, sondern erklären sich aus dem unmittelbar voranstehenden texte ganz einfach und ungezwungen als der ausdruck einer auch von Aristoteles in der politik vorgetragenen politischen ansicht, dasz bestechung der obrigkeiten allerdings dadurch unmöglich gemacht werde, dasz man die rechtsbefugnisse, welche einige wenige ausüben, der menge zuweise. überhaupt sei das bild, welches Cauer vom verfasser der 'A. π. entwerfe, ein in sich widerspruchsvolles und zweifelhaftes. er gebe zu, dasz mehrere stellen des werkes aristokratische gesinnung zeigen; allein darin soll sich nur die politische tendenz der quellen widerspiegeln, die er benutzt hat (s. 48). das sei eine kühne aufstellung, umsomehr, als er auch die ansicht vertrete, dasz der verfasser das aus seinen quellen geschöpfte gelegentlich subjectiv färbe. letzteres gelte allerdings bezüglich des von Theramenes entworfenen bildes. gerade hierbei zeige sich jedoch lebhaft der geist des verfassers, nicht die benutzung einer vorliegenden litterarischen quelle. hätte der verfasser solche stellen blosz abgeschrieben, so könnten wir ihn uns nicht anders vorstellen, als eine schreibmaschine. für die benutzung der πολιτεία aber durch die wissenschaft sei dies ein höchst bedenklicher standpunkt. einmal werden die darin enthaltenen nachrichten als wertvoll bezeichnet, anderes wieder soll schlecht sein. überhaupt sei es eine gefährliche methode, die alten immer als blosze abschreiber hinzustellen. Cauer habe in dankenswerter weise manche aporien aufgezeigt, allein ein beweis seiner these sei ihm nicht gelungen. Cauer habe selbst festgestellt, dasz der autor der πολιτεία das werk noch zu des Aristoteles lebzeiten geschrieben habe, er sei ein schüler des Aristoteles gewesen, und doch wird von ihm behauptet, dasz er deshalb über Alcibiades nichts zu sagen wisse, weil er in seinen quellen nichts über ihn gefunden habe. aber dasz der verfasser, wenn es Aristoteles selbst war, über Alcibiades mit stillschweigen hinweggieng, war ganz begreiflich. diese subjectivität war sein gutes recht. so erklärt sich das stillschweigen über diesen. 8. die von Cauer dem verfasser vorgeworfenen irrtümer. auch Aristoteles war trotz seines ausgebreiteten wissens kein orakel. den irrtum bezüglich eines datums aus dem leben des Themistokles hat Cauer zu stark betont, eine discrepanz auf chronologischem gebiete musz in diesem punkte zugegeben werden. dagegen sei das an den namen des Aristides und an den durch ihn bewirkten umzug der ländlichen bevölkerung geknüpfte argument nicht stichhaltig. der autor wollte besagen, dasz die ländliche bevölkerung in den zeiten des peloponnesischen krieges noch mehr, als dies früher durch Aristides bewirkt worden war, in die stadt zog. diese schwierigkeit also läszt

sich durch richtige interpretation des textes beheben. eine wirkliche flüchtigkeit liege in jener stelle vor, wo von den 2000 talenten gesprochen werde. allein selbst da sei nicht sowohl ein sachlicher fehler zu constatieren, als vielmehr blosz ein mangel an feiner distinction, ein mangel sozusagen an schulmeisterlichem charakter. der verfasser zeige eben überall die alluren eines grandseigneur. ein auszug aus einem werke sei das buch sicherlich nicht, sonst könnte es nicht so manche verschiedenheiten in der ausführung aufweisen. und letzteres wieder verrate den groszen mann, welcher der autor gewesen sei. bei Cauer aber erscheine dieser schriftsteller wie ein schüler, dem ein lehrer eine seminararbeit anzufertigen aufgetragen habe. dieser grosze mann verrate sich auch durch seine schwächen. eine menschliche schwäche zeige er in der auffassung des Perikles: die art, wie die einführung des heliastensoldes durch Perikles beleuchtet werde, sei entschieden parteiisch. nicht weil P. es mit dem groszen vermögen seines widerpartes Cimon nicht habe aufnehmen können, habe er die besoldung der heliasten eingeführt, sondern aus einem ganz einfachen und natürlichen grunde. 9. gelegentlich sind es auch blosze textfehler, auf welche verschiedene anstände Cauers zurückgeführt werden können, z. b. bei der darstellung über Kleisthenes fehlt, was so notwendig ist, die einführung von nichtbürgern. die stelle ὅπως πλείους ist eben corrupt. so wie sie dort steht, kann sie nicht nur Aristoteles nicht geschrieben haben, sondern überhaupt niemand. redner wird diese stelle an anderem orte behandeln. 10. redner wendet sich schlieszlich gegen Cauers darstellung, 'insofern ihn sein eifer bei verfechtung seiner these zu verschiebungen geführt habe', besonders auf s. 45. 46. s. 45 werde bei besprechung der zwischen πολιτεία und politik behaupteten widersprüche der ausdruck gebraucht, Solon habe nach der πολιτεία einen aus wahl und los combinierten modus der beamtenbestellung angeordnet, hingegen s. 46 werde bei besprechung derselben sache nur noch von der 'losung der beamten' geredet. dadurch aber erscheine der auf s. 45 behandelte widerspruch zwischen politeia (s. 22 Kaibel) und politik (II p. 1273 b 40, p. 1274 a 16) bereits in bengalischer beleuchtung.

Redner spricht schlieszlich die überzeugung aus, dasz die von Cauer aufgewiesenen aporien teils schon erledigt seien, teils noch späterhin ihre lösung im sinne der echtheitserklärung erwarten dürfen (lebhafter beifall).

Prof. dr. Rud. Schöll (München) erklärt sich mit dem vorredner einverstanden und hebt nur noch einige punkte hervor. Cauer stelle für den verfasser nicht nur urkundenforschung in abrede, sondern bezichtige ihn auch der absichtlichen färbung seiner aus litterarischen quellen gezogenen berichte. er behaupte das z. b. bezüglich dessen, was über herschaft und sturz der vierhundert erzählt werde. allein gerade durch den wortlaut jener sätze scheine die urkundenforschung hindurch. wenn dann Cauer unter hinweis auf den widerspruch mit der thukydideischen darstellung zu dem schlusse gelange, dasz der darstellung des Thukydides der vorzug gebühre, so sei zu bemerken, dasz eben in diesem punkte eine divergenz der berichterstattung vorlag, da hierin auch die XX. rede des Lysias zu Thukydides im widerspruche steht. allerdings folge Aristoteles einer anderen darstellung der sache als Thukydides. aber er habe für seinen bericht eine urkunde benutzt. aus einem buche könne er denselben nicht haben. — Ferner nimmt redner die schrift gegen Cauers vorwürfe bezüglich der darstellung der kleisthenischen phylenordnung in schutz und weist bezüglich des von Cauer gerügten aristotelischen satzes, dasz wenige leichter bestechlich seien als viele, auf das 4e capitel des 7n buches der politik hin, wo sich derselbe gedanke wiederfinde. es werde von Aristoteles als eine im vorteil der demokratie gelegene einrichtung hervorgehoben, wenn die volksversammlung aus möglichst vielen leuten bestände, die jedoch nur

an wenigen tagen zusammenberufen würden. hiermit sei aber nicht die demokratie auf kosten der oligarchie gelobt worden.

Nachdem noch prof. dr. Herzog (Tübingen) und privatdocent dr. K. Szánto (Wien) zur quellenfrage bemerkungen gemacht, erhält Cauer das schluszwort zur entgegnung. derselbe wendet sich besonders gegen Gomperz und Schöll und gibt zu, im einzelnen manigfache berichtigungen erfahren zu haben, anderes bestreitet er; schlieszlich bemerkt er, die gegen seine these gerichteten einwände seien allerdings erheblich, aber nicht schlagend. redner spricht die hoffnung aus, dasz seine aufstellungen beachtung finden mögen und dasz die widerlegung, die man ihm verheisze, sich in ebenso urbanen formen bewegen möge, wie es in dieser versammlung geschehen sei.

Mit dem ausdruck des dankes für den anregenden vortrag seitens des vorsitzenden wird diese sitzung hierauf geschlossen.

Dritte sitzung: samstag, den 23 mai, vormittags 8 uhr.

Vortrag des professors dr. Isidor Hilberg (Czernowitz) über 'die gesetze der wortstellung im pentameter Ovids'. der vortragende hat folgende thesen zu grunde gelegt:

1. Die wortstellung darf nicht gegen die prosodischen und metrischen gesetze des Ovid verstoszen.

2. Soll ein wort mit besonderem nachdruck hervorgehoben werden, so wird es so weit voran gestellt, als dies das 1e gesetz zuläszt.

3. Die natürliche wortfolge wird soweit gewahrt, als das 1e und 2e gesetz dies gestatten. nur innerhalb streng geregelter grenzen wird zu gunsten des 9n gesetzes das 3e gesetz durchbrochen.

4. Das attribut steht seinem substantivum voran, soweit die gesetze 1—3, 9 und 10 dies gestatten, zu welchen, wenn das attribut ein possessivpronomen ist, auch noch das 11e gesetz als durchkreuzender factor tritt. die wörter unus, paucus und nullus unterliegen dem 4n und 11n gesetz nur dann, wenn sie einen zahlbegriff ausdrücken.

5. Kurzvocalischer ausgang des pentameters wird womöglich vermieden.

6. Das keine silbe füllende est ('st) ist, wenn es überhaupt gesetzt wird, womöglich an das ende des pentameters zu setzen.

7. Jene verbalformen, welche aus einem participium und einer form von esse bestehen, müssen womöglich so in den vers gebracht werden, dasz die form von esse dem participium nicht vorangeht.

8. Bezüglich der endsilbe der ersten pentameterhälfte gelten folgende regeln:

a) von natur lange silben haben vor positionslangen silben den vorzug, soweit die gesetze 1—4 dadurch nicht verletzt werden.

b) von natur lange silben haben vor mittelzeitigen silben
c) mittelzeitige silben haben vor positionslangen silben
} den vorzug, soweit auszer den gesetzen 1—4 die gesetze 9 und 10 dadurch nicht verletzt werden.

9. Der erste fusz des pentameters soll womöglich ein daktylus sein.

10. Läszt es sich nicht hindern, dasz der erste fusz des pentameters ein spondeus ist, so soll doch wenigstens das zusammenfallen von fuszende und wortende in diesem falle vermieden werden.

11. Substantivum und zugehöriges attribut sollen womöglich auf die beiden hälften des pentameters verteilt sein. vgl. das 4e gesetz.

Da niemand sich zur discussion meldet, erhält das wort gymnasiallehrer dr. Vogel (Nürnberg) zu seinem vortrag über 'die veröffentlichung von Diodors geschichtswerk'.

Während Diodor in der einleitung, die er nach vollendung seines ganzen werkes verfaszte, drei- und vierfach versichert, dasz er die

weltgeschichte bis zum ausbruch des gallischen krieges behandelt habe, wird III 38, 2, V 21, 2 und 22, 1 eine ausführliche beschreibung von Cäsars thaten und besonders von dessen expedition nach Britannien angekündigt. zur erklärung dieses widerspruches benutzt Vogel die mitteilung Diodors am schlusse seines werkes: es seien ihm einige von seinen büchern gestohlen und vorzeitig veröffentlicht worden, wodurch für den ganzen plan seines werkes eine störung zu befürchten sei. obige drei stellen stammen aus dem ersten entwurf, wo Diodor noch die absicht hatte, auch Cäsars thaten seinem geschichtswerk einzuverleiben. da nun V 21, 2 Cäsar den beinamen θεός führt, wie überall bei Diodor, wo Cäsar zum erstenmal oder überhaupt nur einmal genannt wird, kann aus dem fehlen dieses beinamens III 38, 2 geschlossen werden, dasz Cäsars tod zwischen den entwurf des III und V buches hineinfällt. die späteste zeitangabe, die sich aus Diodors werk gewinnen läszt, ist das jahr 21 v. Chr. (XVI 7, 1): so ist die grenze der 30 jahre, welche Diodor auf seine geschichte verwendete, nach oben und nach unten ziemlich genau bestimmt.

Da sich niemand zum worte meldet, so folgte unmittelbar der vortrag des gymnasiallehrers dr. Gerathewohl-Nürnberg, 'grundzüge für lateinische allitterationsforschung.'

Die lateinische allitterationsforschung, die besonders seit den aufsätzen Wölfflins ('die allitterierenden verbindungen der lateinischen sprache', München 1881) und Kvičalas (neue beiträge zur erklärung der Aeneis, Prag 1881, s. 293 ff.) sehr an ausdehnung gewonnen hat, ist nach der ansicht des vortragenden teilweise dadurch in grosze äuszerlichkeit verfallen, dasz man von der meinung ausgieng, gleichheit der anfangsbuchstaben zweier wörter bedinge eo ipso eine allitteration und infolge dessen, zumal bei den dichtern, ziemlich ohne wahl alles sammelte und als allitteration bezeichnete, was mit gleichen buchstaben begann. redner bezeichnet dies als einen principiellen fehler, wenn man somit dem auge des lesenden die beurteilung von allitteration zuteile. da jeder reim, also auch der stabreim für das ohr, nicht für das auge bestimmt sei, so habe man bei der annahme von allitteration in erster linie von der wirkung derselben auf das ohr auszugehen und jedenfalls noch trotz gleichen anfangsbuchstabens da keine allitteration anzunehmen, wo das ohr auch eines der sprache nichtkundigen keine reimwirkung empfinde. um aber ins ohr zu fallen, müsse ein jeder reim notwendigerweise mit einer betonten silbe verbunden sein und ungleich betonte silben erwecken nicht das gefühl des reimes. nicht als allitteration können gelten z. b. Ac und Achates in dem verse (Verg. Aen. I 174)

ac primam silici scintillam excudit Achates.

(ungleich betont und zu weit entfernt); ebenso wenig figura und conformatio (unbetont) oder fato profugus, auch nicht atque alta moenia Romae (durch elision in ein wort verschmolzen). redner definiert allitteration als gleichheit des anlautes tontragender silben entsprechend dem germanischen stabreim. da die tontragenden silben aber nicht immer die ersten der wörter sind, kommt er zu der folgerung, dasz auch der gleiche anlaut der tonsilben im innern der wörter als allitteration anzuerkennen sei, also der silben, die den wortton oder versictus haben. es würde also, entsprechend dem deutschen reime: 'wilde lawinen' (Jordan, nibelungen) auch Lavinia virgo als stabreim wirken und anzuerkennen sein. reime von gleicher kraft und gleichem wortlaute verwendeten die lateinischen dichter im weitesten umfange. in prosa dürften sprichwörtliche redewendungen wie: ut sementem feceris, ita metes hier anzureihen sein.

Ein vermittelndes glied zwischen seiner theorie und der früheren findet redner in dem als allitteration bereits anerkannten reime der com-

posita: cura recurat und cura recessit gelten als reime, warum nicht das lautlich gleich wirkende caede recenti?

Die bisher kurzweg verneinte frage, ob auch im lateinischen ein reimen der vocale untereinander anzunehmen sei wie im germanischen, hält redner durch das blosze negieren noch nicht für entschieden. lautliche gründe scheinen ihm vielmehr für eine bejahung der frage zu sprechen.

Soll die menge der allitterationen geordnet werden, so empfiehlt sich für die prosa die bisher angewandte einteilung nach logischen und grammatischen beziehungen; für die poesie aber, in der die anwendung der allitteration so häufig ist, dasz sie für einige dichter (Ennius, Lucrezius, Vergil) fast zur regel geworden zu sein scheint, ist eine mehr äuszerliche gruppierung am platze, die nach ihrer stellung im verse. diese führt dann von selbst auf die wahrnehmung, dasz die dichter bestrebt waren, die reime auf die durch die cäsur getrennten hälften, resp. drittel der hexameter zu verteilen, mithin den reim als bindemittel kleinerer versabschnitte zu verwenden. bestätigt wird diese wahrnehmung durch die beobachtung der über den schlusz eines hexameters hinausreichenden allitteration: zu versen, resp. halbversen, die scheinbar ohne allitteration sind, findet sich in der regel in der benachbarten vershälfte der ergänzende reim.

In der sich anschlieszenden discussion bemerkt prof. Wölfflin-München, dafür, dasz es binnenreime gebe, finde er den beweis durch den vortragenden nicht erbracht. die alten haben von einem derartigen innenreim auch wirklich nichts gewust, nirgends, auch bei Servius nicht, ist davon die rede. die definition des begriffes allitteration als eines schönheitsmittels ist ebenfalls nicht ganz richtig. sie war, wenigstens für die alte latinität, vielleicht ein mittel für die erleichterung des memorierens von versen; den anfangslauten und anfangsbuchstaben kommt in genannter hinsicht eine weitreichende geltung zu, auch wir finden z. b. einen namen leicht mit hilfe des anfangsbuchstabens, aber nicht mittels eines in der mitte des wortes stehenden vocales. für lateinische dichter läszt sich der gebrauch des mittelreimes nicht nur nicht nachweisen, sondern sie haben ihn vielmehr augenscheinlich vermieden. sie vermieden die nebeneinanderstellung mehrfach wiederholter ausgänge, wie orum, arum, indem sie wenigstens durch ein angehängtes que den gleichklang abschwächten. dasz sie an der anfangsallitteration gefallen fanden, ist bekannt, so wie die deutschen dichter den endreim pflegen. welche von beiden reimgattungen wirksamer ist, das ist geschmackssache. gibt man aber auch innenreime für die Lateiner zu, so musz man gleichzeitig constatieren, dasz die innenreime der wirkung entbehrten. die letztere these aber hebt die erstere wieder vollkommen auf.

Der vortragende entgegnet, es gebe auch für die lateinische prosa beispiele für die anwendung der allitteration im innern des wortes z. b. musis amica. der gedanke, dasz die allitteration eine stütze des gedächtnisses bilde, sei bereits von Jordan ausgesprochen worden.

Unter ausdruck des dankes schlieszt hierauf der vorsitzende die sitzung und zugleich die verhandlungen der section.

(schlusz folgt.)

MÜNCHEN. MELBER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSS DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

30.
BEMERKUNGEN ZUR NEUEN SÄCHSISCHEN LEHRORDNUNG FÜR DEN NATURWISSENSCHAFTLICHEN UNTERRICHT IN DEN UNTEREN UND MITTLEREN CLASSEN DES GYMNASIUMS.

Die folgenden blätter sollen einen vortrag, welchen ich bei gelegenheit der zweiten jahresversammlung des sächsischen gymnasiallehrervereins in der abteilungssitzung für mathematik und naturwissenschaften gehalten habe, zur allgemeinen kenntnis bringen, nachdem es mir nahe gelegt worden ist, meine 'bemerkungen' zu öffentlicher discussion zu stellen. sie sind ursprünglich auf ein publicum zugeschnitten, welches nicht nur aus naturwissenschaftlern bestand. wenn sie auch deshalb dem fachmanne an manchen stellen unnötig weitläufig erscheinen mögen, so glaubte ich doch davon abstehen zu sollen, nachträglich an diesem zuschnitte wesentliches zu ändern. meine bemerkungen bezwecken darzulegen, wo, wie und warum ich die neue lehrordnung, soweit sie den naturwissenschaftlichen unterricht in den unteren und mittleren gymnasialclassen betrifft, abgeändert sehen möchte — nach meiner erfahrung. damit mag es entschuldigung finden, wenn stellenweise die person des verfassers vielleicht über gebühr in den vordergrund tritt.

Der unterricht in der botanik, dem wir uns zunächst zuwenden, soll in Sachsen wie bisher in drei aufeinanderfolgenden sommern von sexta bis quarta mit zwei wochenstunden betrieben werden, während er sich in Preuszen, gleichfalls wie bisher, noch über den vierten sommer (III^{b}) erstrecken wird. die neue sächsische lehrordnung schreibt für sexta vor: 'beschreibung ausgewählter blütenpflanzen.' die preuszische: 'beschreibung vorliegender blütenpflanzen; im anschlusz daran erklärung der formen und teile der wurzeln,

stengel, blätter, blüten, leicht erkennbaren blütenstände und früchte'; die alte sächsische fassung des sextanerpensums lautete: 'ausbildung der botanischen grundbegriffe durch beschreibung bekannter, lebender pflanzen.' diese formulierung erscheint mir als die glücklichste, da sie kurz, aber klar das classenziel bezeichnet. denn eben um die ausbildung der botanischen grundbegriffe handelt es sich in sexta in erster linie. die botanische sprache ist für den neueingetretenen sextaner die reine diebessprache; und auch die oberflächliche beschreibung einer pflanze setzt das verständnis einer beträchtlichen anzahl von kunstausdrücken voraus (um misverständnissen vorzubeugen, will ich einschalten, dasz ich natürlich nur deutsche kunstausdrücke meine). versucht man es gleich mit der beschreibung ganzer pflanzen zu beginnen, so kommt man vor lauter erklärungen eben nicht zur beschreibung, und die betreffende pflanze ist möglicherweise abgeblüht, ehe man ihre beschreibung nur notdürftig beendet hat. hier wird mir eingewendet werden, man solle gar nicht bei der beschreibung der zuerst vorgelegten pflanze auf einzelheiten eingehen, man beschränke sich da auf die hauptmerkmale, also etwa auf die unterscheidung der wurzel, des stengels und der blätter, der laub- und blütenblätter, der verschiedenen arten der blütenblätter, und füge allmählich bei der beschreibung weiterer pflanzen mehr und mehr einzelheiten hinzu, wie es von zahlreichen der neueren methodischen leitfäden für den unterricht in der botanik an beispielen gelehrt wird. in der praxis ist es schwierig und mislich ein solches verfahren einzuhalten. die fähigkeit zu sehen ist bei den verschiedenen schülern von natur oder durch den vorausgegangenen unterricht sehr verschieden entwickelt. läszt man die schüler also selbständig beschreiben, so kommt man entweder dazu immer und immer wieder sagen zu müssen: was du siehst und beschreibst, ist richtig gesehen und beschrieben, aber wir wollen davon jetzt noch nicht reden, oder, man geht auf das vorgebrachte ein, musz bemerken, dasz andere schüler nicht so viel sehen und verstehen und wird eben dadurch zu zeitraubenden erklärungen veranlaszt. dazu kommt, und das ist die hauptsache, dasz zu klarer erfassung der bedeutung eines kunstausdrucks notwendig die vergleichung verwandter formen gehört. es ist meines erachtens und nach meiner erfahrung unpraktisch, z. b. bei einer pflanze zu erklären, diese wurzel, die so und so beschaffen ist, nennt man eine hauptwurzel, und so und so viel stunden später bei einer andern pflanze, diese wurzel nennt man eine faserwurzel. der schüler kommt schneller und zu klarerer erkenntnis, wenn man eine hauptwurzel und eine faserwurzel neben einander betrachten, beschreiben, vergleichen und mit wenigen strichen zeichnen läszt, wenn man ebenso mit verschiedenen blättern verfährt, wenn man sie ordnen läszt nach ihrer form, nach ihrer teilung, nach ihrer aderung, nach ihrem rande usw. dasz ich damit nicht auf den alten standpunkt zurücktreten, nicht einer rein theoretischen behandlung der gestaltenlehre in form einer einleitung in

die botanik das wort reden will, brauche ich kaum noch besonders hervorzuheben. auch für mich ist erster grundsatz: nichts ohne anschauung. aber ich glaube, erst wenn in der angegebenen weise ein kleiner schatz botanischer kunstausdrücke gesammelt ist, erst wenn man etwas gelernt hat, die botanische sprache zu sprechen, kann man mit erfolg an das beschreiben ganzer pflanzen gehen. der wert des botanischen unterrichts, namentlich für das gymnasium, beruht vor allem darin, dasz er zu besonders klarer erfassung der begriffe nötigt, dasz er diese erfassung durch anschauung erleichtert und dasz er in der auffassung auch feinerer unterschiede übt. in gemeinplätzen läszt sich eine pflanze botanisch nicht beschreiben, hier musz jedes wort erwogen werden, viel mehr als bei der tierbeschreibung — wenigstens der der untersten gymnasialclassen — bei der die schilderung der lebensäuszerungen sich mehr in den vordergrund drängt.

Für quinta wird vorgeschrieben: 'vergleichende beschreibung verwandter arten und gattungen von blütenpflanzen. übersicht über das natürliche pflanzensystem'; in Preuszen: 'vollständige kenntnis der äuszern organe der blütenpflanzen im anschlusz an die beschreibung und vergleichung verwandter, gleichzeitig vorliegender arten.' das botanische pensum für quarta in Preuszen aber ist wörtlich dasselbe, wie das sächsische quintanerpensum; mit andern worten, man hat in Sachsen, um zeit zu sparen, gleichsam die preuszische quarta direct auf die sexta gesetzt. bisher lautete die sächsische vorschrift für den botanischen unterricht in quinta: 'erweiterung des botanischen pensums der sexta; einführung in das Linnésche system.' auch hier wieder möchte ich die alte sächsische fassung der neuen vorziehen (aber auch der preuszischen, die quinta betreffenden, weil bei uns die schüler in quinta weiter gefördert werden müssen, als im nachbarstaate, da eben dort der botanische unterricht erst mit untertertia abschlieszt). wie es die alte sächsische lehrordnung vorschreibt, soll das botanische pensum der sexta in quinta erweitert werden, und zwar durch beschreiben schwierigerer pflanzen mit kleineren, mühsamer erkennbaren oder künstlicher gebauten organen; ferner durch vergleichung ganzer pflanzen (nicht mehr nur einzelner teile). dadurch gelangt man allmählich zum begriff der pflanzenart und der pflanzengattung. die gattungen aber sollen weiter unter sich geordnet werden, d. h. es reiht sich an: die besprechung des systems. dasz manche jetzt das Linnésche system ganz verbannen wollen zu gunsten des natürlichen, ist meiner meinung nach übel gethan, im sinne des quintaners. das natürliche system ist gerade in seinen hauptabteilungen schwer zu verstehen, für den quintaner, weil sich diese abteilungen auf verborgenere und feinere unterschiede gründen und zu ihrem vollen verständnis das gleichzeitige erfassen, vergleichen, gegen einander abwägen zahlreicher eigenschaften voraussetzen. gälte es z. b. die schüler zum verständnis der beiden wichtigen natürlichen pflanzengruppen der

einkeimblättrigen und zweikeimblättrigen (mono- und dikotylen) zu bringen, so müste man den keimungsvorgang zeigen und besprechen, man müste weiter zeigen, dasz die pflanzen, die schon als keim sich unterscheiden, auch in ihrem spätern leben in zahlreichen wichtigen punkten verschieden sind. es würde z. b. nicht genügen allein darauf hinzuweisen, dasz die einkeimblättrigen später parallelnervige, die zweikeimblättrigen netznervige blätter trügen und daran leicht zu unterscheiden seien. denn einmal ist dies nicht für alle fälle richtig, zum andern wäre dies eben wieder die dem künstlichen system eigne betrachtungsweise, ein achten nur auf ein merkmal, während beim natürlichen system eben das zusammenspiel vieler oder aller organe erfaszt werden soll. erst wenn der schüler einen leidlichen überblick über die gesamtheit der pflanzen gewonnen hat, kann er mit erfolg dem natürlichen system näher treten, wird es ihm möglich sein dieses zu 'übersehen'. wenn ich mir im folgenden gestatte zu skizzieren, wie ich in quinta vorzugehen pflege, so will ich damit nur ein beispiel, nicht aber ein maszgebendes beispiel liefern. nach festlegung des art- und gattungsbegriffs — und nach erörterung der Linnéschen auf art und gattung basierenden benennungsweise — suche ich klar zu machen, dasz es, wenn man die pflanzengattungen oder irgend andere natur- oder kunstkörper — die schüler der classe, briefmarken — unter sich ordnen, d. h. in ein system bringen will, zwei wege dazu gibt: entweder man ordnet nach irgend einem, willkürlich ausgewählten merkmale oder man berücksichtigt beim ordnen alle (wesentlichen) merkmale oder eigenschaften der betreffenden körper: künstliche und natürliche systeme und ihre unterschiede. von natürlichen pflanzensystemen kann es nur eins geben, streng genommen, d. h. wenn man alle eigenschaften aller pflanzen kennt und richtig erkennt, künstliche mehrere: warum? das natürliche system ist schwieriger, aber besser (natürliche verwandtschaft), ein künstliches weniger gut, aber einfacher: warum? das beste künstliche system ist das Linnésche, das nach staubgefäszen und stempeln ordnet: warum? (durch vermittlung der staubgefäsze und stempel wird der same gebildet, aus dem samen entsteht die neue pflanze; gleichheit in staubgefäszen und stempeln bedingt also — so kann man sich vorstellen — eine innere gleichheit des samens, die sich zwar äuszerer beobachtung entzieht, die aber wieder eine weitgehende ähnlichkeit der aus dem samen entstehenden pflanzen zur folge hat. während ich also mit geringer mühe die pflanzen künstlich nach staubgefäszen und stempeln ordne, erhalte ich vielfach gruppen, deren vertreter nicht nur in staubgefäszen und stempeln, sondern auch in andern organen ähnlichkeit, also natürliche verwandtschaft zeigen. gerade die wichtigsten natürlichen gruppen fallen hier dem schüler gleichsam als reife früchte in den schosz, ohne dasz er mühe mit ihrer entwicklung gehabt hat.) dann müssen die schüler das Linnésche system der pflanzen selbst nacherfinden; also: alle pflanzen lassen

sich unterscheiden in solche mit staubgefäszen und stempeln und in solche ohne staubgefäsze und stempel: blütenpflanzen und blütenlose pflanzen; kurze schilderung und vergleichung der letztern. nach der neuen lehrordnung sind die kryptogamen der quarta zugewiesen; meiner meinung nach passen sie besser hierher, auch dann, wenn man von der quinta einführung in das natürliche system verlangen sollte; nur dürfte man sich nicht auf feinere, wohl gar mikroskopische unterscheidung einlassen, wovon man — bez. der kryptogamen — in jedem falle im untergymnasium aus zeit- und andern gründen abstehen sollte. an die besprechung der kryptogamen reiht sich die entwicklung der Linnéschen einteilung der phanerogamen: in solche mit staubgefäszen und stempeln und in solche, welche nur staubgefäsze oder nur stempel in einer blüte haben (zweigeschlechtige und eingeschlechtige). 1) besprechung und einteilung der letztern: einhäusige und zweihäusige pflanzen, beschreibung von eiche, weisz- und rotbuche, erle u. a. auf der einen, von weide, pappel, brennessel auf der andern seite. 2) einteilung der zweigeschlechtigen blütenpflanzen. und so fort vom allgemeineren zum specielleren bis zur Linnéschen classe. von den classen 1—13 wird nur bei der 12n und 13n verweilt. — Das Linnésche system ist verhältnismäszig so einfach und so durchsichtig, dasz schon der quintaner es leidlich schnell und völlig übersieht; und wenn damit der gymnasiast einmal eine ordentliche vorstellung davon bekommt, was ein system eigentlich bedeuten will — so ist dies wohl nicht das unwichtigste bei der sache. bei der betrachtung der Linnéschen classen (und ordnungen) ergibt sich ohne weiteres, dasz in staubgefäszen und stempeln gleiche pflanzen oft auch in zahlreichen andern merkmalen übereinstimmung zeigen (20e Linnésche classe und natürliche familie der knabenkräuter, 19e L.sche classe und korbblütler, 18e L.sche classe und hartheugewächse, 16e L.sche classe und storchschnabelgewächse, 15e L.sche classe und kreuzblütler, 14e L.sche classe erste ordnung und lippenblütler usw.), anderseits aber auch, dasz in ihrer ganzen erscheinungsform ähnliche pflanzen künstlich aus einander gerissen sind (so müsten die schmetterlingsblütler in der 16n und 17n L.schen classe untergebracht werden); und so erwächst meines erachtens auf diesem umwege über das Linnésche system eine um so klarere vorstellung von der bedeutung der natürlichen familie.

In der quarta lasse ich, wie die bisherige lehrordnung vorschrieb (sie forderte: weitere einübung des Linnéschen systems durch bestimmen bis zur species; einführung in das natürliche system), nach dem Linnéschen system pflanzen bestimmen (etwa $^1/_4$ jahr lang im ersten drittel jeder lehrstunde); nebenbei werden an den bestimmten pflanzen besonders auffallende oder interessante erscheinungen, namentlich biologische (bestäubungseinrichtungen, schutzmittel usw.) beobachtet. daran schlieszt sich und darauf fuszt eine zusammenfassende besprechung des bestäubungs- und befruchtungsvorgangs, und dabei ergeben sich die hauptgruppen des

natürlichen systems; also: staubgefäsz und seine teile; stempel und seine teile, nacktsamige und bedecktsamige pflanzen (schilderung der nadelhölzer); bestäubung durch wasser, wind, tiere; samenbildung (keimungsversuche): monokotylen und dikotylen, unterscheidung der monokotylen und dikotylen im entwickelten zustande in rücksicht auf die zahlreichen früher betrachteten pflanzen; früchte, verbreitung von früchten und samen usw. kurz das, was die neue sächsische lehrordnung für quarta unter dem titel 'leben der pflanze' in dankenswerter weise jetzt ausdrücklich einführt. auszerdem fordert sie für diese classe: besprechung der hauptsächlichsten nutz- und handelspflanzen. ich meine, diese werden, einzeln oder gruppenweise, besser da eingeschaltet, wo sich gerade eine beziehung zu ihnen ergibt, und an diesen beziehungen ist kein mangel.

Ich würde also — das ist das ergebnis der bisherigen betrachtung — die alte sächsische fassung der botanischen pensen der neuen im allgemeinen vorziehen, an einigen stellen nur kleinigkeiten ändern oder hinzufügen, so dasz die lehrordnung für den botanischen unterricht etwa den folgenden wortlaut bekäme:

S e x t a: vergleichende betrachtung und beschreibung wichtiger pflanzenteile zur ausbildung der botanischen grundbegriffe; zu ihrer einübung später: beschreibung ausgewählter, einfach gebauter blütenpflanzen.

Q u i n t a: erweiterung des botanischen pensums der sexta durch beschreibung schwierigerer und vergleichung verwandter blütenpflanzen bis zur erfassung des art- und gattungsbegriffs; einführung in das Linnésche system und die natürliche familie. dabei: einiges über kryptogamen.

Q u a r t a: weitere einübung des Linnéschen systems durch bestimmen bis zur species. betonung biologischer erscheinungen. einführung in das natürliche system.

Bezüglich der neuen sächsischen lehrordnung für z o o l o g i e — drei winter nach einander von VI—IV je zwei stunden in der woche — kann ich mich kürzer fassen. sie zeigt wenig veränderungen gegenüber der alten und ist so dehnbar, dasz sie vielerlei auffassung platz läszt.

Für s e x t a ist vorgeschrieben nach der früheren fassung: 'beschreibung d e r säugetiere und vögel', nach der jetzigen: 'b e s p r e c h u n g wichtiger säugetiere und vögel nach vorhandenen exemplaren und abbildungen.' ich würde vorschlagen zu setzen: 'b e s c h r e i b u n g wichtiger säugetiere und vögel'; denn gerade darauf kommt es an, dasz die schüler ordentlich, klar, übersichtlich beschreiben lernen, was sie genau angesehen haben. hinzufügen möchte ich: 'auszugehen ist von einer k u r z e n b e s c h r e i b u n g des menschen.' die preuszische, bezüglich der zoologie der sächsischen sonst im wesentlichen gleiche lehrordnung schreibt für q u i n t a vor: 'behandlung der grundzüge des knochenbaus beim menschen.' ich halte das für den verkehrten weg. zuerst kommt das uns nächst-

liegende, und das ist unser eigner körper. ich zeige den sextanern kein menschliches skelet; sie beschreiben den menschlichen körper nach ihrem eignen körper; aus der äuszern gliederung wird auf die innere geschlossen, und ich musz feststellen, wie schnell und mit welchem vergnügen die schüler ihren körper in seinen hauptzügen verstehen lernen, und danach um so leichter und lieber den tierischen.

Eine verbesserung gegen früher zeigt die lehrordnung der zoologie für quinta. statt der ausschlieszlichen beschreibung von reptilien, amphibien und fischen wird jetzt allgemeiner 'beschreibung wichtiger wirbeltiere' gefordert. die viel wichtigeren warmblütigen wirbeltiere haben also breiteren raum eingeräumt bekommen, sie treten jetzt in sexta und quinta auf. meiner meinung nach würde man noch besser formulieren: 'vergleichende besprechung der wirbeltiere', und ich habe dabei im auge, dasz man planmäszig besonders wichtige organe oder körperteile wie gebisz, gliedmaszen usw. vergleichend überblicke. denn auch hier kommt es darauf an, dasz man das vielen gemeinsame oder das von vielen unterscheidende fest erfaszt, dasz man sich überzeugt, wie die gleiche wirkung in den verschiedenen wirbeltiergruppen auf ähnliche weise erzielt wird usw. reiht man auch in quinta lauter einzelbeschreibungen an einander, so verliert man — ganz abgesehen davon, dasz solches verfahren auf die dauer ermüdet — zu viel der knapp bemessenen zeit und gewinnt schwer einen überblick.

Das pensum für quarta lautet wie früher: 'das wichtigste aus der lehre von den wirbellosen tieren', dazu noch: 'überblick über das ganze tierreich.' wer diesen unterricht gegeben hat, weisz, was das sagen will. er wird es für wichtig halten, dasz ein gymnasiast einmal etwas von infusionstierchen, von schwämmen und korallen, seeigeln und seesternen, von bandwurm und trichine, blutegel und regenwurm, von tausendfüszen, krebsen, spinnen, skorpionen, von muscheln, schnecken und tintenfischen gehört, gesehen und verstanden hat. und nun kommt noch das ganze heer der insecten, für das die mehrzahl unserer jungen ein besonderes interesse hat. es ist einfach unmöglich, diesen stoff in der gegebenen zeit nur einigermaszen zu bewältigen. es würde angehen, wenn in der untertertia wenigstens noch eine stunde im sommer gegeben werden könnte. dann würde man, wie es sich überhaupt zu thun empfiehlt, michaelis in quarta die wirbellosen tiere mit der besprechung der einfachsten geschöpfe beginnen, zu immer vollkommneren fortschreiten, und im sommer in untertertia die behandlung der insecten mit sammelausflügen und beobachtung der wechselbeziehungen zwischen insecten und pflanzen verbinden. leider ist jetzt wohl gar keine aussicht vorhanden, dasz man uns überhaupt und gar in untertertia eine stunde mehr bewilligen möchte.

Der untertertianer soll im sommer zweistündig in anthropologie und gesundheitslehre unterrichtet werden. da in jedem

falle, auch wenn man nicht in sexta mit einer zusammenhängenden beschreibung des menschen begonnen hat, bei der besprechung der wirbeltiere vielerlei einblicke in den bau des menschlichen körpers zu thun veranlassung ist, so wäre es an sich wohl nicht nötig in untertertia noch ein ganzes semester lang zwei wochenstunden der anthropologie zu widmen. es könnte also vielleicht gestattet werden, wenigstens ab und zu eine stunde zur ergänzung und wiederholung des winterpensums der quarta zu verwenden. mit aussicht auf erfolg allerdings nur dann, wenn der unterricht in quarta und untertertia in einer hand läge; und auf den fürstenschulen z. b. müste man sich doch allein auf den unterricht in anthropologie beschränken. — Im winter der untertertia soll in zwei wochenstunden geographie gelehrt werden. damit ist fast zwingende veranlassung gegeben, diesen unterricht in die hand des naturwissenschaftlers zu legen. dasz er allmählich völlig diesem zufalle und dadurch endlich auch in eine hand komme, ist ein wunsch wohl vieler. da er jetzt auch von der hohen vorgesetzten behörde geteilt wird, ist wohl aussicht zu seiner einstigen erfüllung vorhanden. dann wird auch der naturwissenschaftler sogar an einem einfachen gymnasium einen geschlossenen stundenplan erhalten können (VI: 2 naturk., 1 geogr., V: 2 + 2, IV: 2 + 2, III^b: 2, III^a: 2, II^b: 2).

Wie für den winter der untertertia, so soll auch für die ganze obertertia ein eigentlicher naturkundlicher unterricht in zukunft nicht mehr vorhanden sein. ein ergebnis, das sich die gewis nicht träumen lieszen, welche die bewegung, die nun in der neuordnung des gymnasiallehrplans einen vorläufigen abschlusz erreicht hat, am lebhaftesten geschürt haben. ich weine der einen stunde in obertertia keine thräne nach, möchte aber doch bezweifeln, dasz die schüler durch das sein oder nichtsein gerade dieser stunde wesentlich be- oder entlastet werden. der mineralogische unterricht, der bisher also mit zwei stunden im winter der untertertia, mit einer in obertertia, das ist so gut wie ein jahr lang mit zwei stunden betrieben wurde, erscheint in zukunft als chemisch-mineralogischer in der untersecunda und soll verschmolzen werden mit dem einleitenden physikalischen unterricht. statt der einen stunde, die dem letztern bisher gewährt war, sind für den chemisch-mineralogisch-physikalischen unterricht zwei stunden angesetzt (also nicht mehr als bisher für den mineralogischen allein). kann man es nur freudig begrüszen, dasz man sich zu dieser vereinigung und zu der forderung stärkerer betonung chemischer lehren entschlossen hat, so musz doch festgestellt werden, dasz die stundenzahl, die diesem unterricht eingeräumt wurde, eine ganz unzureichende ist. sie bleibt es auch dann, wenn man in zukunft von krystallographischer unterweisung völlig absehen wollte, was ich, wenn es geschehen müste, um deswillen bedauern würde, weil gerade dieser unterricht — der allerdings vielen, namentlich philologischen collegen als ganz besonders schwierig und daher überflüssig erscheint — vernünftig ge-

handhabt in seltener weise den formsinn übt und der stereometrie vorarbeitet. wenn man z. b. der chemisch-mineralogischen unterweisung den nach Arendts und Wilbrands vorbild verfaszten, namentlich in seiner ersten hälfte trefflichen und sicher nicht zu viel bietenden, kleinen leitfaden von Meutzner zu grunde legen wollte, so würde man zur bewältigung des in diesem gegebenen stoffs sicher ein jahr bei zwei wochenstunden gebrauchen. die zahl der experimente, das wesentliche an der sache, möchte man aber eher vermehren als vermindern; so sollte, um nur etwas anzuführen, zur illustration der pflanzenernährung beim sauerstoff assimilation der blätter, bei der kohlensäure atmung nicht grüner pflanzenteile durch sehr einfach anzustellende versuche gezeigt werden. wo bleiben dann die rein physikalischen capitel, vor allem die electricitätslehre, die dieser classe zur behandlung zugewiesen sind? es musz also, soll etwas ordentliches erreicht werden — und dasz man dies ermögliche, ist die sache wert — mehr zeit geschafft werden, ohne mehr stunden einzusetzen. ich möchte mir einen vorschlag dazu zu machen erlauben, der sicher ohne weiteres annehmbar erscheinen dürfte, wenn eben naturkundlicher und geographischer unterricht bereits möglichst in einer hand vereinigt wären. um für den chemisch-mineralogischen unterricht in untersecunda platz zu schaffen, hat man die physikalische geographie von untersecunda nach obertertia verschoben. statt bisher in einer stunde in untersecunda sollen aber in zukunft in obertertia die elemente der mathematisch-physikalischen geographie in zwei wochenstunden behandelt werden. dadurch, dasz man in der neuen lehrordnung von diesem unterricht z. b. auch die besprechung wichtiger nutztiere und culturpflanzen fordert, hat man wohl für den ausfall der naturkunde in obertertia schadlos halten wollen. ich habe auch den unterricht in der physikalischen geographie lange jahre und sehr gern gegeben, aber ich meine doch, man könne mit zwei stunden im sommer allein, d. h. mit derselben zeit, die diesem unterricht bisher eingeräumt war, hier auskommen, zumal es sich im wesentlichen um zusammenfassen und ergänzen von schon dagewesenem handelt — wenn nur im geographieunterricht der unteren classen naturwissenschaftliche gesichtspunkte nicht ganz aus den augen gelassen werden (der zusammenhang der cultur- und bodenverhältnisse z. b. kommt entschieden besser bei jedem einzelnen lande zur sprache). beschränkte man aber die physikalische geographie auf den sommer, so könnten die beiden wochenstunden des winters bereits auf den didaktisch viel wertvolleren chemisch-mineralogischen unterricht verwandt werden, und ich möchte glauben, dasz dadurch unsern künftigen gymnasiasten, und nicht blosz denen, die sich medicinischen oder naturwissenschaftlichen studien widmen wollen, ein nicht unwichtiger dienst erwiesen würde.

Leipzig. Walther Bernhard Schmidt.

(27.)

VEIT LUDWIG VON SECKENDORFF UND SEINE GEDANKEN ÜBER ERZIEHUNG UND UNTERRICHT.

ein beitrag zur geschichte der pädagogik des siebzehnten jahrhunderts.
(fortsetzung.)

Im märz 1682 bezog Seckendorff sein 1677 erworbenes gut Meuselwitz und lebte nun ganz seinen gelehrten studien. mit wunderbarem fleisze war er trotz seines kränklichen schwächlichen körpers litterarisch thätig. er wurde der gelehrte mitarbeiter der 'acta eruditorum' und lieferte in den jahren 1683—1692 mehr als 200 artikel[96], meist referate über neu erschienene bücher für diese angesehene zeitschrift. wir erwähnen hier nur die extracte aus: 'traité du choix et de la méthode des études' (acta erud. Lips. 1688, s. 317 ff. u. 369 ff.) und 'catéchisme historique, contenant en abrégé l'histoire sainte et la doctrine Chrétienne'[97] (acta erud. Lips. 1689, s. 569 ff.) von Claude Fleury. mit dem herausgeber der 'acta eruditorum', Otto Mencke[98], stand er bis zu seinem tode in vielfachem verkehre[99], wie er ja überhaupt mit den hervorragendsten männern seiner zeit lebhaften briefwechsel und persönlichen verkehr pflegte. wir erwähnen hier nur Joh. Heinr. Böcler (vgl. oben), Christ. Cellarius (vgl. oben), Eberhard v. Danckelmann[100], Heinrich v. Friesen[101], G. Morhof[102], S. Pufendorf[103], A. Rechenberg[104], C. Sagittarius[105], G. W. Leibniz[106], Ph. Jac. Spener[107],

---

[96] vgl. Schreber, Appendix. D. 'enotatio librorum, quos b. Seckendorffius ad acta eruditorum Lips. excerpsit, paginis sequentibus obviorum'.

[97] vgl. K. Richter 'A. H. Francke, schriften über erziehung und unterricht', 1871, 5r u. 6r bd. s. 54. es ist dies der extract, auf welchen A. H. Francke im 'kurtzen und einfältigen unterricht, wie die kinder zur wahren gottseligkeit und christlichen klugheit anzuführen sind' hinweist. die vermutung K. Richters 'A. H. Francke', s. 158 anm. 13, dasz dieser extract von Seckendorff herrührt, bestätigt sich durch Schreber (s. anm. 96).

[98] vgl. allgemeine deutsche bibliothek 21r bd. s. 312.

[99] vgl. J. Gottfr. Weller 'altes aus allen teilen der geschichte', 1r bd. 5s stck. s. 651 ff.; auch add. z. christenstaate s. 602 u. briefsammlung im v. Seckend. archiv zu Meuselwitz.

[100] vgl. allgem. deutsche biographie 4r bd. s. 720 ff.

[101] ebd. 8r bd. s. 87.

[102] ebd. 22r bd. s. 236.

[103] ebd. 26r bd. s. 701.

[104] ebd. 27r bd. s. 756.

[105] ebd. 30r bd. s. 171.

[106] ebd. 18r bd. s. 172; auch add. z. christenstaate s. 690 und O. Klopp 'die werke von Leibniz', 4r bd. einl. s. 17 und 5r bd. s. 8.

[107] vgl. Spener 'theolog. bedenken' III 457 ff., III 663 ff. und besonders a) 'gründliche beantwortung einer mit lästerungen angefüllten schrifft —' 1693, s. 56 ff. b) G. Kramer 'beiträge zur geschichte A. H. Franckes enthaltend den briefwechsel Franckes und Speners', 1861.

A. H. Francke[108] und E. Weigel.[109] in der that waren 'aller gelehrten und vornehmer hoffleute augen auf ihn gerichtet, so gar, dasz viele, um nur diesen groszen mann zu sehen, eine reise dahin thaten'.[110] berichtet er doch selbst an herzog Moritz Wilhelm, dasz herzog Rudolf August von Braunschweig[111] seinen besuch bei ihm angemeldet.[112] — Hervorragende gelehrte[113] widmen ihm ihre werke. — Jetzt konnte er auch die zahlreichen wissenschaftlichen aufzeichnungen und die vielseitige erfahrung verwenden, die er sich im staats-, kirchen- und schulwesen erworben hatte. schon früher hatte er, trotz seiner aufreibenden amtlichen thätigkeit[114], zeit gefunden[115], litterarisch thätig zu sein. so schrieb er 1655 (1e ausgabe 1656[116]) auf anregung Ernsts des frommen seinen 'teutschen fürstenstaat', bearbeitete er, sicher unter mitwirkung bedeutender schulmänner[117], die 'schola latinitatis ad copiam verborum et notitiam rerum comparandam, — usui paedagogico in ducatu Gothano accommodata et edita: Jussu serenissimi principis Ernesti, ducis Saxoniae, ann. 1662.[118] 1663 und 1664 vertrat er die rechte Sachsens in den schriften: justitia protectionis in civitate Erfurtensi — und: repetita et necessaria defensio protectionis Saxonicae in civitate Erfurtensi —. 1666 gab er im verein mit Artopoeus und Böcler: compendium historiae ecclesiasticae[119] — heraus. (Seckendorff hat nur den ersten teil dieses buchs verfaszt, derselbe wurde bereits seit 1660 am Goth. gymnasium benutzt.

---

[108] vgl. G. Kramer 'A. H. Francke, ein lebensbild', 1880, 2r bd. G. Kramer 'beiträge z. gesch. A. H. Franckes', 1861, s. 158. 193. 211 usw.

[109] vgl. E. Spiess 'Erhard Weigel, — der lehrer von Leibnitz und Pufendorf', Leipzig 1881, s. 137 ff.

[110] vgl. Joh. Chr. Dreyhaupt 'ausführl. diplom. histor. beschreibung des saal-creyses', Halle 1750, 2r bd. s. 6 ff.

[111] vgl. allgem. deutsche biographie 29r bd. 525 ff.

[112] vgl. Seckendorff an herzog Moritz Wilh. am 20 december 1690, haupt- und staatsarchiv zu Dresden, loc. 9056.

[113] wir erwähnen nur: Cellarius (vgl. Clarmund 'vitae clarissimorum in re literaria virorum', 1712, 10r t. s. 161) und Morhof (vgl. J. Gottf. Weller 'altes aus allen teilen der geschichte' 1r bd. s. 34).

[114] vgl. 'teutsche reden' s. 60.

[115] vgl. vorrede in 'politische und moralische discurse', Leipzig 1695.

[116] nicht 1665, wie so viele quellen angeben (preusz. jahrb. 1863, 12r bd. s. 269).

[117] Niceron 'nachrichten von den begebenheiten und schriften berühmter gelehrten', Halle 1758, 17r t. s. 322. 'ob es wohl unerweislich ist, dasz Jobus Ludolf dieses buch verfertigt, so ist doch das nicht ohne wahrscheinlichkeit, dasz er sich der damaligen erfahrensten schullehrer zu dieser arbeit bedienet.' Fr. A. Eckstein in Schmids encyklopädie d. ges. erz.- u. unterrichtsw. 4r bd. s. 262 sagt: 'mehr erfolg — hatte die schola latinitatis, welche nach Seckendorffs plänen für die Goth. schulen zusammengestellt war.' Schmid, 4r bd. s. 304 schreibt er das buch Andr. Reyher zu. Boehne 'die pädagog. bestrebungen Ernst d. fr.' s. 217: '— und endlich bis in die oberen classen die berühmte, 1662 von Reyher oder Seckendorff, vielleicht auch von beiden gemeinschaftlich herausgegebene 'schola latinitatis'.

[118] herzogl. bibliothek zu Gotha.

[119] königl. öff. bibliothek zu Dresden.

vgl. Boehne, s. 215 und Add. z. christenstaate s. 874. 'etwas ist auch in dem andern teil der historia eccles. Gothanae, welchen der berühmte Boeclerus auf meine veranlassung mehrenteils verfertiget.')

In Meuselwitz 'concentrierte sich sein interesse mehr und mehr auf die frage nach dem werte und wesen des praktischen christentums'.[120] 1685 erscheint sein 'christenstaat', 'worin von dem christentum an sich selbst, und dessen behauptung wider die atheisten und dergleichen leute, wie auch von der verbesserung so wohl des welt- als geistlichen standes, nach dem zweck des christentums gehandelt wird'. 1686 schreibt er 'defensio relationis de Antonia Burignonia, adversus anonymi famosas chartas, sub titulo moniti necessarii publicatas' usw. und 'dissertatio historica et apologetica pro doctrina d. Lutheri de missa'; edita a Casp. Sagittario. 1689 übersetzt er Speners predigten, welche unter dem titel: 'des thätigen christentums notwendigkeit und möglichkeit' erschienen waren und veröffentlicht sie als: capita doctrinae et praxis christianae insignia ex LIX illustribus novi testamenti dictis deducta et evangeliis dominicalibus, in concionibus, an. 1677 Francofurti ad Moenum habitis, applicata a Phil. Jac. Spenero. 1692 verteidigt er Spener im 'bericht und erinnerung auf eine neulich im druck lateinisch und teutsch ausgestreute schrifft, im latein imago pietismi, zu teutsch aber, ebenbild der pietisterei genannt.'[121] in eben diesem jahre erscheint vollständig sein hauptwerk: 'commentarius historicus et apologeticus de Lutheranismo, sive de reformatione religionis, ductu d. Martini Lutheri in magna Germaniae parte aliisque regionibus usw.' es ist dies 'ein noch heutigen tages unentbehrliches hilfsbuch für jeden reformationshistoriker, zugleich ein ehrenvolles denkmal deutschen gelehrtenfleiszes, denn wie Bayle sagt: on n'a rien fait de meilleur sur cette matière.'[122] auszer diesen schriften läszt er weiter seine 'teutsche reden' 1686 im druck erscheinen,

---

[120] vgl. real-encyklopädie für protest. theologie und kirche, Leipzig 1884, 14r bd. s. 12 ff.

[121] herzogl. bibliothek zu Gotha. über Seckendorffs verhältnis zum pietismus vgl. O. Nasemann preusz. jahrb. 1863 12r bd. s. 266. uns erscheint besonders merkwürdig, was S. 'bericht und erinnerung' s. 78 sagt: 'ich schreibe von denen, welche ich kenne, so viel ich von ihnen aus ihren schrifften, reden und thun erfahren und urtheilen können, und also der beymessungen des ebenbildes unschuldig halte, in hoffnung, dasz sie mir ihre lehre und meinung auffrichtig und wahrhaftig entdeckt, und keine heucheleu, schwarm und irrthum im hertzen verborgen behalten haben. sind sie aber heimtückisch gewesen, und brechen über kurtz oder lang mit schwärmereyen heraus, so wil ich, so ich lebe, mit gott der ersten einer seyn, der über ihre falschheit klage, und sie für diejenigen halten, dafür sie sich alsdenn schuldig geben.'

[122] vgl. real-encyklopädie für protest. theologie und kirche, Leipzig 1884, 14r bd. s. 16; vgl. auch Burckhardt 'geschichte der sächs. kirchen- und schulvisitationen von 1524—1545', Leipzig 1879, vorrede s. 10.

veröffentlicht er 1686[123]: 'jus publicum Romano-Germanicum, das ist: beschreibung des h. röm. reichs teutscher nation', übergibt er 1689 seinen beiden neffen 'einige regeln und erinnerungen zur christlichen und gebührlichen verhaltung auf der universität'[124], beendet er noch kurz vor seinem tode: 'politische und moralische discurse über M. Annaei Lucani dreyhundert auserlesene lehrreiche sprüche, und dessen heroische gedichte genannt Pharsalia.'[125]

Wenn Seckendorff geglaubt hatte, sein leben in ländlicher stille beschlieszen zu können, so änderte sich dieses, als ihn der kurfürst Friedrich III von Brandenburg im september 1691[126] zum geheimen rate ernannte. am 28 september 1692 schreibt er an herzog Moritz Wilhelm von Sachsen-Zeitz: 'ich werde veranlaszt eine reise nach Berlin zu thun, und bekenne, dasz ich solches fürzunehmen groszen antrieb fühle, wiewohl ich selbst den zweck oder nutzen dabey nicht zu ermessen weisz.' ende november 1691 finden wir ihn in der that in Berlin, 'wo er bei Eberhard von Danckelmann, prem. min., logiret'[127] und mit Spener und A. H. Francke im verkehre steht. kurz darauf liesz er sich bestimmen, das kanzleramt an der eben gegründeten universität Halle zu übernehmen, die er vorzugsweise als eine pflanzschule des neuerweckten religiösen sinnes im groszen vaterlande ansah.[128] so bewahrheitete er, was er am 20 december 1690 an herzog Moritz Wilhelm geschrieben: 'ich wollte hoffentlich mein eigen elend mit mehr geduld getragen, wo ich nur einige blicke sehen könnte, wie dem publico zu helffen und der allgemeinen zerrüttung sonderlich am hohen orte zu begegnen.'[129] man hielt es für ein groszes glück, noch bevor die universität feierlich eingeweiht war[130], einen mann wie Seckendorff zu gewinnen. aus seiner bestallung vom jahre 1692 ersieht man[131], welche hoffnungen man

---

[123] nicht 1687, wie Schreber s. 175 angibt, vgl. exemplar in der universitätsbibl. zu Leipzig.

[124] herausgegeben von A. H. Francke 1716, königl. öffentl. bibliothek zu Dresden.

[125] erschienen Leipzig 1695, vgl. Joh. Christ. Gottsched 'der deutschen gesellschaft in Leipzig gesammlete reden und gedichte', Leipzig 1732, s. 56 ff.

[126] vgl. brief herzogs Moritz Wilhelm an Seckendorff vom 27 sept. 1691: '— wie ich mich denn über die ihm von meinem herrn schwager dem churfürsten von Brandenburg committirte geheime rath charge von hertzen vergnügt, gott wolle dem herrn geheimbd. rath bey dieser function lange zeit zu seyner göttlichen ehre, der gesamten evangel. kirche und gemeinen besten auch sonderlich des churhauses Brandenburg besten fristen und erhalten.'

[127] vgl. G. Kramer 'beiträge zur geschichte A. H. Franckes', 1861, s. 158.

[128] vgl. O. Nasemann preusz. jahrb. 1863 12r bd. s. 265.

[129] haupt- und staatsarchiv zu Dresden.

[130] vgl. Joh. Chr. Hoffbauer 'geschichte der universität zu Halle', 1805.

[131] vgl. Nettelbladt 'geschichte des Hallischen universitätskancelariats und directors'. (samml. kl. jur. schriften, Halle 1792, s. 444 ff.)

auf ihn setzte, welche einfluszreiche stellung man ihm einräumte. mit ihm, dem ehemaligen 'kurfürstl. sächs. geheimrate'[132], wurde der edelste überrest eines kirchlich und staatlich gesunden conservatismus von Mitteldeutschland nach Preuszen übertragen.[133] ende oktober 1692 verliesz er Meuselwitz und siedelte nach Halle über. zunächst lag ihm die verpflichtung ob, als vorsitzender der kurfürstl. untersuchungscommission in dem streite A. H. Franckes und der Hallischen stadtgeistlichkeit die aufgeregten gemüter zu beschwichtigen, die gestörte ruhe wieder herzustellen. wenn die verhandlungen trotz beiderseitiger abneigung der parteien[134] dennoch zu einem gütlichen vergleiche führten, so dankte man dies hauptsächlich seiner besonnenheit, geschäftserfahrung und allgemein anerkannten autorität.[135] schreibt doch selbst Spener: 'so wird auch in einer stärkern commission ein mann, da er auch affecten brauchen wolte, nicht vil wider die gerechtigkeit auszrichten können, sonderlich da hr. v. Seckendorff darbey ist, vor deszen autoritet sich andre fürchten'[136] und an anderer stelle: 'also müszen wir uns nur darmit vergnügen, wo wir einige ruhe bekommen: die ich zwar (wie in Halberstatt) nicht langwihrig hoffe, wo nicht herr von Seckendorff bey ihnen zugegen wäre.'[137] Seckendorffs freude über die beilegung des streites war grosz.[138] jetzt erst schien ihm ein erfolgreiches wirken an seiner neuen wirkungsstätte gesichert. schon hatte er zeit gefunden 'sr. kurf. durchl. den zustand, in welchem er die neu angehende universität gefunden, zu eröffnen, und über demjenigen, was zu fortsetzung derselben von nöthen, seine unterthänigsten vorschläge zu entdecken'.[139] da verschied er am 18 december 1692 morgens 7 uhr, unerwartet und plötzlich.[140] seine letzten worte waren: ach, herr Jesus, hilf mir!

Es war an demselben tage, an dem die ansprache an die gemeinde betreffs beilegung der streitigkeiten von den kanzeln herab gehalten wurde. so schlosz er mit dieser friedensstiftung den lauf seines an arbeit reichen lebens.[141] seine freunde beklagten den herben

---

[132] vgl. seine bestallung vom 11 juni 1669 im haupt- und staatsarchiv zu Dresden loc. 7802.

[133] vgl. Roscher 'die deutsche volkswirtschaftslehre unter den beiden ersten königen von Preuszen', preusz. jahrb. 1864 14r bd. s. 28.

[134] A. H. Francke an Spener, 5 und 26 nov. 1692. in G. Kramer 'beiträge zur geschichte A. H. Franckes', 1861, s. 265 u. 270.

[135] vgl. G. Kramer 'A. H. Francke', ein lebensbild, 1880, 1r bd. s. 115 ff.

[136] vgl. G. Kramer 'beiträge zur geschichte A. H. Franckes', 1861, s. 254.

[137] ebd. s. 271.

[138] vgl. 'Christ. Thomasens allerhand biszher publicirte kleine teutsche schrifften', 2e aufl., Halle 1707, p. 547 ff.

[139] ebd.

[140] vgl. 'beiträge zur geschichte A. H. Franckes', 1861, s. 271.

[141] vgl. Hossbach 'Ph. Jak. Spener und seine zeit', 1828, 2r bd. s. 16.

verlust in eben so beweglichen worten[142], als seine feinde jubelnd seinen tod als strafgericht gottes hinstellten.[143] Christian Thomasius hielt ihm die berühmte trauerrede.[144] die universität Halle feierte seine verdienste in einem programme.[145] am 30 december 1692 wurde er in Meuselwitz beerdigt.[146] O. Mencke widmete ihm den ehrenvollen nachruf in den 'acta erudit. Lips.' 1693 s. 47. zahlreiche aussprüche der bedeutendsten männer seiner zeit lassen sich anführen, aus denen hervorgeht, dasz er als geschickter diplomat, tüchtiger verwaltungsbeamter, kluger finanzmann und hervorragender gelehrter ebenso geachtet, als er wegen seiner wahren frömmigkeit, seiner gerechtigkeits- und wahrheitsliebe, seiner milde und friedfertigkeit gepriesen wurde. er erscheint den meisten seiner zeitgenossen als der 'grosze Seckendorff'.[147]

So sehr man jetzt noch die verdienste V. L. v. Seckendorff um staat und wissenschaft zu schätzen weisz, seine bedeutung für erziehung und unterricht hat man gar nicht oder nur wenig erkannt. man hat versäumt ihn in die reihe derjenigen männer aufzunehmen, welche in der geschichte der pädagogik mit dankbarer verehrung genannt werden müssen. Karl v. Raumer 'geschichte der pädagogik vom wiederaufblühen classischer studien bis auf unsere zeit', 4e aufl. 1872, erwähnt seinen namen überhaupt nicht. Karl Schmidt 'geschichte der pädagogik', 3e aufl. 1875, 3r bd. s. 470, führt ihn nur bei aufzählung der männer an, die für die entwicklung des pietismus bedeutsam waren.[148] auch Paulsen 'geschichte des gelehrten

[142] vgl. die zahlreichen nachrufe in der herzogl. bibl. zu Gotha. auch G. Kramer 'beiträge zur geschichte A. H. Franckes', 1861, s. 279 ff.

[143] vgl. 'ausfürliche beschreibung des unfugs, welchen die pietisten zu Halberstadt — angestifftet', 1693, s. 95.

[144] vgl. 'klag- und trauerrede, welche, als der entseelte körper des hochseeligen S. T. herrn geheimbden raths und cantzlers von Seckendorff von Halle nach Meuselwitz am 29 decbr. 1692 abgeführet wurde, mit betrübten gemüthe öffentlich gehalten Christian Thomas', 'kleine teutsche schrifften', Halle 1707, s. 547.

[145] vgl. herzogl. bibliothek zu Gotha.

[146] Seckendorff hinterliesz aus seiner zweiten ehe einen unmündigen knaben im alter von zwei jahren. für sein wohl war er sehr besorgt. so schreibt er am 20 decbr. 1690 an herzog Moritz Wilhelm von Sachsen-Zeitz: 'mein armes kind, so zwar noch ziemlich wächszt und gesund ist, habe ich der treuen vaters hand gottes gleich anfangs übergeben und opffere es demselben auch täglich im gebeth auff — und empfehle ich — diesen armen waysen zu E. F. D. gnädigster protection.' königl. haus- u. staatsarchiv zu Dresden. der knabe starb 1695. — Darnach preusz. jahrbücher 1863 12r bd. s. 266 zu verbessern.

[147] vgl. Roscher archiv für die sächs. geschichte 1863, s. 362.

[148] K. Schmidts worte: 'er war der erste, der die forderung einer besser organisierten bürgerschule aussprach, der auch dabei auf eine verbesserte erziehung des adels drang' müssen sehr vorsichtig aufgenommen werden. auch erscheint es uns sehr gewagt, zu behaupten, dasz die an und für sich sicher richtige annahme, dasz A. H. Francke durch Seckendorff beeinfluszt worden ist, indirect ihre bestätigung

unterrichts' 1885, s. 344, gedenkt seiner nur bei der gründung von ritterakademien. gleichwohl haben wir schon bei der kurzen darstellung seines lebens gesehen, wie er durch seine amtliche stellung an den höfen zu Gotha und Zeitz und später an der neugegründeten universität zu Halle in enger beziehung zu dem bildungs- und schulwesen seiner zeit stand, mit den bedeutendsten gelehrten und schulmännern persönlichen und schriftlichen verkehr pflegte, hervorragende männer für die ihm unterstellten schulen zu gewinnen wuste und seine entwürfe und gutachten bei gründung neuer erziehungsanstalten in fürstliche hände legte. weiterhin erkannten wir, dasz er durch herausgabe von lehrbüchern zur hebung des schulwesens wesentlich beitrug. doch dies nicht allein. jede gelegenheit benutzte er, seine gedanken über erziehung und unterricht darzulegen, sie weiteren kreisen zugänglich zu machen. sein 'teutscher fürstenstaat'[149], sein 'christenstaat'[150], seine 'teutsche reden'[151]

durch folgende bemerkung des bekannten historikers Sagittarius (betrachtung, was bey der anweisung der kinder in acht zu nehmen. Weymar, den 22 juni 1691) finden soll: 'weil heutiges tages die meisten sachen unter uns teutschen in teutscher sprache expediret werden, so wird höchst nöthig sein, die liebe jugend zu teutschen kurzen reden, hierauff zu längern, insonderheit politischen reden anzuweisen.' nach Nasemann 'A. H. Francke und der unterricht in realgegenständen' (progr. d. realschule 1r o. im waisenhaus zu Halle 1863), befindet sich dieser aufsatz in einem actenstücke der latein. hauptschule zu Halle. leider ist derselbe nicht mehr aufzufinden. die bemühungen des herrn prof. Weiske, sowie unsere eignen nachforschungen waren vergebens. da nach Nasemanns angabe dieses actenstück nur eine copie von einem gutachten zu sein schien, das Sagittarius an eine andere adresse abgegeben hatte, so lag die vermutung nahe, dasz das original in Weimar zu finden sein würde. allein die dankenswerten bemühungen der herren archivdirector dr. Burkhardt, oberbibliothekar dr. Köhler in Weimar, herrn oberbibliothekar dr. Müller in Jena waren ebenfalls erfolglos. — Dank gütiger mitteilung des herrn prof. dr. Nasemann ist es ungewis, ob sich genannter aufsatz überhaupt in der bibliothek des waisenhauses zu Halle vorgefunden hat.

[149] ein werk, das als ein handbuch des deutschen staatsrechts überaus geschätzt wurde. uns sind folgende ausgaben bekannt geworden: 1656. 1660. (1658?) 1664. 1670. 1678. 1687. 1700. 1703. 1711. 1720. 1737. 1754. nach diesem buche wurden nicht allein die prinzen des herzogs Ernst d. fr. in der 'politik' unterrichtet (E. III 3 herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha), es hat auch noch lange zeit die vornehmste grundlage des politischen unterrichts auf den deutschen universitäten gebildet. vgl. Roscher archiv für die sächs. geschichte 1863 1r bd. s. 362.

[150] der christenstaat, 'gewissermaszen das gegenstück zum fürstenstaat', 'worin von dem christentum an sich selbst, und dessen behauptung wider die atheisten und dergleichen leute; wie auch von der verbesserung so wohl des welt- als geistlichen standes, nach dem zweck des christentums gehandelt wird', hat unsers wissens folgende auflagen erlebt: 1685. 1693. 1706. 1716. 1737. 1743.

[151] die 'teutsche reden' 'an der zahl vier und viertzig, welche er anno 1660 bisz 1685 in fürstl. sächs. respective geheimen raths- und cantzlers diensten (theils zu Gotha, mehrentheils aber zu Zeitz) oder als landschafftsdirector zu Altenburg, etliche auch anderer orten bei

und seine 'politische und moralische discurse'[152] enthalten zerstreut seine pädagogischen ansichten.

Zu diesen schriften gesellen sich noch diejenigen, die rein pädagogischen inhalts sind. es sind uns folgende bekannt geworden:

1) 'Unterthänigstes kurzes bedenken über der von Ihro churfürstlichen durchlaucht mir entdeckte intention wegen aufrichtung eines collegij illustris.' — Gotha, d. 11 augusti 1664.[153]

2) 'Unmaszgeblicher entwurff wegen auffrichtung eines stiffts oder samlung vor christliche weibs personen, adelichen- oder höheren, doch ledigen standes.' — Zeitz, d. 3 decembris 1670.[154]

3) 'Einige regeln und erinnerungen zur christlichen und gebührlichen verhaltung auf der universität von dem seligen herrn Veit Ludwig von Seckendorff, weyland des h. römischen reichs unmittelbarer ritter usw., zween seiner vettern anno 1689 erteilet, nun aber zum besonderen nutzen der studirenden, nicht nur derjenigen, die theologiam, sondern auch derer, die jura oder andere zum gemeinen leben gehörige wissenschaften und künste zu erlernen, auf universitäten leben, mit einer anrede an dieselben ans licht gegeben von A. H. Francken, Halle (waysenhaus) 1716.'[155]

---

ehren-sachen, aus verwand- und freundschafft abgelegt, so viel nemlich deren aus erhaltenen concepten noch zu haben gewesen. samt einer ausführlichen vorrede von der art und nutzbarkeit solcher reden, auch noch einige zugaben', erschienen 1686 und 1691.

[152] politische und moralische discurse über M. Annaei Lucani dreyhundert auserlesene lehrreiche sprüche, und dessen heroische gedichte genannt Pharsalia, auf eine sonderbare neue manier ins deutsche gebracht, und dem lateinischen auf jedes blatt gegen über gesetzt, nebst beygefügter erklärung der dunkeln und schweren redensarten, auch nötigem register, Leipzig 1695.

[153] abgedruckt bei Mone: zeitschrift für die geschichte des Oberrheins 2r bd. s. 144 ff. dieses 'bedenken' war für Karl Ludwig von der Pfalz bestimmt, welcher beabsichtigte, eine ritterakademie zu gründen. Seckendorff weist darin das gänzliche ungenügen der bestehenden unterrichtsanstalten für die berufsbildung des regierenden standes nach: 'sie genügten weder nach seiten der zucht noch des unterrichts' (vgl. Paulsen s. 344) und gibt dann weiter ratschläge, die aller beachtung wert sind. es besteht aus 10 punkten und spricht sich über das alter und den stand der schüler (1), über die direction des collegij (2), über die besoldung der leute, die daran wirken (3), über den 'prinzipal-zweck' der erziehung (4), über die studien (5, 6, 7), über die sitten (8), über speise und trank (9) und über die exercitia (10) aus. es war dies 1664; also lange vor den bestrebungen eines Leibniz.

[154] herzogl. haus- und staatsarchiv zu Gotha XX. VII 17. dieser 'unmaszgebl. entwurff' war für Ernst d. fr. bestimmt, der ein adeliges fräuleinstift errichten wollte. er besteht aus drei abschnitten: I. ratione finis, oder wegen des zwecks (3 punkte). II. ratione subjecti, oder der personen, ausz welchen dergleichen samlung bestehen könte (5 punkte). III. ratione mediorum (21 punkte).

[155] königl. öffentl. bibliothek zu Dresden. diese 'regeln und erinnerungen' vom 15 juni 1689 gab Seckendorff seinen beiden neffen Ernst Ludwig (1672—1741) und Friedr. Heinrich (1673—1763), söhne seines bruders Heinr. Gottlob v. Seckendorff (1637—1675) mit auf den

In allen diesen schriften gibt Seckendorff weder ein in sich geschlossenes system der pädagogik, noch behandelt er einen speciellen teil derselben rein systematisch. trotzdem hat er über alle wesentlichen fragen der erziehung und des unterrichts seine ansichten geäuszert, und es lohnt sich, dieselben im zusammenhange darzulegen. V. L. v. Seckendorff gehörte zu den männern, die nach den schrecknissen des dreiszigjährigen krieges ihre ganze kraft einsetzten, das verwilderte, entsittlichte volk wieder auf eine höhere stufe religiössittlichen lebens zu erheben. er suchte dies nicht allein durch reformen und erneuerungen der kirche und des staates zu erreichen; vielmehr war er sich wohl bewust, dasz nur dann neues leben in kirche und staat erwachsen könne, wenn die segnungen eines geordneten familienlebens ihre wirkung auf beide lebensgemeinschaften äuszern. darum ist ihm die familie die erste erziehungsanstalt. sie musz vor allem auf dem grunde ruhen, der die sicherste bürgschaft für das gelingen pädagogischer bestrebungen gibt. leider musz er gestehen, dasz sich 'die allerwenigsten bey erwehlung des ehestandes des rechten zwecks und zuförderst der ehre gottes erinnern'.[156] 'der natürliche trieb oder stimulus carnis, die äusserliche gestalt, der reichthum, vererbung der güter und ander zeitlich absehen machen und schliessen fast alle ehen, zu geschweigen, was durch unbesonnenheit und muthwillen sich zusammenhängt.'[157] so wundert er sich nicht, dasz der ehestand ein wehestand 'bey so vielen, wo nicht bey den meisten' werden musz, dasz mancher leib und seele aufopfert, mancher um ehre und gut kommt.[158] weil 'in etlichen landen für eine thorheit gehalten wird, dasz sich die eheleute beständig lieben'[159],

---

weg. sie sind in einem herzlichen, wahrhaft väterlichen tone abgefaszt und beweisen, wie besorgt V. L. v. Seckendorff für das wohl seiner ihm zur erziehung anvertrauten neffen gewesen ist. sie bestehen aus sieben abschnitten: 1) sollen sie christlich, fleiszig und andächtig beten. 2) dem gottesdienst recht obliegen. 3) fleiszig in ihrem beruf arbeiten. 4) zur erhaltung der gesundheit sorgfalt haben. 5) die laster der jugend ernstlich meiden. 6) aller sittsamkeit und höflichkeit sich zu befleiszigen. 7) ordnung und sparsamkeit in ausgaben halten. die darauffolgende anrede A. H. Franckes 'an diejenigen, welche in der blüte ihres alters, jetzt oder zukünftig, auf der hiesigen (Hallischen) und denen übrigen universitäten sich studirens halber aufhalten, und zwar nicht nur an die, welche theologiam, sonderlich auch an die, so jura oder andere zum gemeinen leben gehörige wissenschaften und künste zu erlernen, sich dahin begeben haben', ist datiert: Halle, den 5 juni 1716 und besteht aus 18 paragraphen. sie enthält gedanken, wie er sie bereits in 'Idea Studiosi Theologiae' niedergelegt hatte. interessant ist diese anrede deswegen auch, weil aus ihr das verhältnis A. H. Franckes und V. L. v. Seckendorff klar ersichtlich ist. — Weder K. Richter noch G. Kramer scheinen sie gekannt zu haben, da sie in beider ausgaben Franckischer pädagog. schriften fehlt.

[156] vgl. christenstaat s. 182.

[157] ebd.

[158] ebd.

[159] ebd.

halten laster ihren einzug in die familie, welche das gesamte familienleben zerrütten. 'buhlen, sauffen, balgen'[160], 'hohe einbildung, müsziggang und verschwendung'[161], das sind die hauptsächlichsten gebrechen, an denen es krankt, und deren beseitigung er aufs eifrigste anstrebt. wer aber die ersten drei, 'so zu reden adeliche und prahlende laster überwinden kan, der wird über die andern mit gottes hülffe auch meister werden'.[162] das einzige mittel hierzu, was auch in unserer zeit anzuwenden not ist, gibt er in ebenso kurzen, als treffenden worten an: 'darum wer dem ehestande aus dem grunde helffen will, der bemühe sich das rechte christenthum zu pflantzen, sonst wird er vergebens arbeiten.'[163] da werden die mängel sich nach und nach verlieren, 'es wird liebe und treue, haushältigkeit, freundlichkeit, gedult, keuschheit, gute kinderzucht und alles andere von selbsten erwachsen'.[164]

Mit dieser forderung verbindet sich aufs innigste diejenige, dasz die eltern, wie für ihre eigene seelenwohlfahrt und ihr eignes leibliches wohl, so auch für das heil ihrer kinder besorgt sein sollen. damit tritt er in die reihe derjenigen pädagogischen neuerer ein, deren bestrebungen auf Juvenals 'mens sana in sano corpore' hinauslaufen. wir finden bei ihm die höchste wertschätzung der gesundheit. 'nechst der seelen-wohlfahrth ist nichts edlers einem jedwedern menschen als die gesundheit und gute leibes-constitution, so ist auch in einem regiment kein besserer schatz, als die menge vieler leute und unterthanen, die an leibes- und gemüthsgaben wohl beschaffen sind.'[165]

An anderer stelle sagt er: 'die gesundheit des leibes ist ein solch herrliches ding, welches mit keinem andern zeitlichen gut oder segen zu vergleichen.'[166] auf erhaltung derselben ist er eifrig bedacht. darum verurteilt er 'die übermasse in speisz und tranck, oder auch näscherei, die dem leibe schaden bringt, unnöthiges grämen und traurigkeit, übermäszige angreiffung des leibes oder kopffes, mit unerträglicher arbeit oder wachen'. weiterhin verwirft er 'unmäszigen gebrauch der ehelichen liebe, hertzfressenden neid, grimm und zorn, vorwitzige reisen in gefährliche örter, oder zu ge-

[160] vgl. christenstaat s. 32.
[161] ebd. s. 187.
[162] ebd. s. 33.
[163] ebd. s. 184.
[164] ebd.
[165] vgl. fürstenstaat s. 216. merkwürdig ist es, dasz Seckendorff so sehr vom segen der volksvermehrung überzeugt ist. Roscher sagt darüber: 'am leichtesten begreift sich dies in Deutschland, welches vom dreiszigjährigen kriege so furchtbar entvölkert war, dasz manche gegenden, welche im 16 jahrhundert schon holzmangel empfunden hatten, zur zeit des groszen churfürsten wieder an waldcolonisation, wie im mittelalter, denken mochten. hier konnte jahrzehnte lang jede volksvermehrung als fortschritt, oder doch als sporn und hilfsmittel zum fortschritt gelten.' archiv für d. sächs. geschichte 1863 s. 385.
[166] vgl. christenstaat s. 163.

fährlicher zeit, allzuheftige leibesübung zur lust oder vermeinter wohlanständigkeit u. dergl. m.'[167]

Obgleich er weisz, 'wie wenig die policey-ordnungen in diesem punct ausrichten, denn es ist nicht müglich wider alle fehler der menschen mit der schärffe der gesetze zu verfahren'[168], so fordert er doch zur 'erhaltung der auf die welt kommenden jugend', dasz der staat besondere gesetze erlasse, z. b. 'von hebammen und wehemüttern, von versorgung der unmündigen jungen leute, denen die eltern absterben, durch die vormünder, von bestellung gelehrter und erfahrener ärtzte und balbirer, der man sich in fürfallenden leibesschwachheiten und gebrechen mit rath und nutz bedienen könne, von guter ordnung und fürsichtigkeit zu zeit einreissender pestilentz, und sonst anderer ansteckender krankheit, von abschaffung oder mäszigem gebrauch etlicher der gesundheit schädlichen dinge, als etwan in etlichen landen der miszbrauch wegen der brandteweine und tobacks zu achten, von erhaltung reines wassers und guter lufft, durch säuberung der gassen und höfe, von verschaffung tüchtiger nahrungsmittel und vermeidung dessen, was diszfalls der gesundheit zuwider, als sonderlich untüchtigen fleischverkauffs, übelgebackenen brods, verfälschten, nichtswürdigen geträncks usw.'[169]

Erstreckt sich so Seckendorffs fürsorge für das wohl und gedeihen der heranwachsenden jugend, wenn auch nur mittelbar, schon auf die zeit vor der geburt, so ist er noch mehr nach ihrem eintritt ins leben für ihr leibeswohl besorgt. als selbstverständlich scheint es ihm zu gelten, dasz die mutter selbst das neugeborne kind säuge und ihm so die beste ernährung angedeihen lasse. nur bei höherem stande macht er hiervon ausnahme. den fürstlichen kindern sind ammen zu halten. doch bestimmt er ausdrücklich, dasz 'diese auff die gesundheit der kinder, auf fleiszige wartung, auch zeitliche einführung zu zucht und gehorsam, obsicht haben müssen'.[170] ferner ist es den eltern eine pflicht, ihre kinder zur reinlichkeit, zur regelmäszigkeit im schlaf und wachen, zur mäszigkeit im essen und trinken zu gewöhnen.[171] vor groszer hitze und kälte sollen sie dieselben in acht nehmen und bei auftretenden krankheiten die darreichung der medicin, 'wo sie nöthig', nicht unterlassen. vor 'unnöthigem und übermäszigem gebrauch' derselben warnt er.[172] auch sollen sie darauf achten, dasz die kinder 'gehörige leibesbewegung zu beförderung der däuung' vornehmen, letztere auch 'zur unzeit mit lesen und meditiren oder lucubrationibus, noch mit starken motu nicht hindern.'[173] mit der forderung, dasz die eltern auf die

[167] vgl. christenstaat s. 165.
[168] ebd. s. 164 u. 165.
[169] vgl. fürstenstaat s. 216 u. 217.
[170] ebd. s. 620.
[171] vgl. 'regeln und erinnerungen', punkt 4.
[172] ebd.
[173] ebd.

gesundheit der kinder obacht haben sollen, verbindet sich weiter diejenige, den gesunden körper zu einer gewissen gewandtheit und arbeitstüchtigkeit heranzubilden, ihn 'hurtig und geschickt' zu machen. durch gewöhnung an leichte häusliche arbeiten, wie auch durch gewisse leibesübungen will er dies erreichen. was erstere forderung betrifft, so ist er, trotz seiner hohen wertschätzung der arbeit, weit entfernt, die kinder einzig und allein zum dienst des hauses zu gebrauchen, sie wie knechte und mägde zu halten und 'ihnen wenig zu gute' zu thun.[174] doch musz 'pro principio gehalten werden, dasz keine zeit oder stunde zu versäumen, oder der arbeit zu entziehen ist, als nur so viel man zur nahrung und gesundheit und zu nöthiger ruhe und erquickung bedarf. die zeit ist das theuerste so wir haben, weil man so viel gutes darin thun kan, und weil sie nicht wieder kömmt, und gott rechnung darüber fordert'.[175] denn die 'müsziggänger, die sich blosz auf anderer arbeitsamer und fleisziger leute kosten nähren wollen'[176], sollte man nicht leiden. treffend fügt er hinzu: doch sollte man sie nicht, wie bis her geschehen, ausstäupen oder des landes verweisen, sondern sie in zuchthäuser bringen, wo 'sie zur arbeit gehalten und zugleich im christenthum besser unterrichtet würden'.[177] neben der erziehung zur arbeit will er weiter 'eine geziemende mäszige recreation, nach gelegenheit der zeit, örter, personen und mittel eben nicht gar verdammen'.[178] vielmehr ist er überzeugt, 'dasz dem gemeinen hauffen zu gewisser zeit eine ergetzlichkeit müsse gegönnet werden, die man ohne ärgernisz und sünde, auch schaden der nahrung gebrauchen kann.'[179] daher will er nicht disputieren 'ob der feyerung der sonn- und festtage bei uns Christen zuwider sey, wenn man nach verrichtetem gottesdienst und kinderlehren, lieber etliche offenbare ergetzlichkeiten zuliesse, als das volck mit sauffen und karthenspiel in häusern und faullentzen, dem spatzier- und müsziggang occupirte, wil man es aber zu der zeit für ärgerlich halten, so ersehe man andere bequeme zeiten, da die leute nicht viel zu thun haben, und zum bösen wenigers nicht, als zu unschädlichen indifferenten dingen gefast sind'.[180] zu solcher 'zuläsziger ergetzlichkeit' rechnet er 'alle ehrliche leibesübungen zum schimpf und ernst, oder zum wenigsten zur gesundheit dienlich, als da ist wettlauffen, springen, ringen, schwimmen[181], fechten, tantzen, werffen, schläudern, grosse last be-

[174] vgl. christenstaat s. 191.

[175] vgl. 'regeln und erinnerungen', punkt 3. stimmt fast wörtlich mit Leibniz überein. vgl. Hülsen 'Leibniz als pädagoge und seine ansichten über pädagogik', 1874, s. 18.

[176] vgl. christenstaat s. 353.

[177] ebd. s. 319.

[178] ebd. s. 469.

[179] vgl. additiones z. fürstenstaate s. 234.

[180] ebd. s. 235.

[181] mit dieser forderung tritt er der anschauung der meisten seiner zeitgenossen entgegen, dasz das schwimmen der gesundheit schädlich sei. vgl. Vormbaum 'evang. schulordn.' II s. 55. 657. 358.

wegen u. dergleichen, auch alle exercitia mit musqueten, piquen, fahnen[182]: item, mit pferden und schlitten[183] rennen, in welchen allen eine gute, leichte und anmuthige arth unter dem gemeinen volck könte auffgebracht werden, dasz sie ohne zwang, schelten und prügeln der officirer hurtig und geschickt würden'.[184] in seinem 'unmaszgeblich bedencken von der beschaffenheit und gebrauch der landes-defensioner oder des ausschusses zu fusz', welches nach unserer meinung als ein wertvoller beitrag zur geschichte der allgemeinen wehrpflicht anzusehen ist, tritt er weiter in geradezu überraschender weise für die leibesübungen ein. so verlangt er: 'alle junge pursche in städten, was über 17 jahr wäre, sie möchten in die schule gehen (indem diese wissenschafft bey keiner profession schädlich) oder auff handwercke gedinget seyn, wöchentlich einen nachmittag oder etliche stunden zu exerciren, dasz sie mit musqueten und piquen umgehen und kriegs-exercitia machen könten. und wäre durch eine general-declaration aller innungen und zünffte oder gilden solches einzuführen, damit kein junge frey gesprochen, noch ein gesell zum meister-recht, wie auch sonst keiner zum bürger-recht zugelassen würde, der sein kriegs-exercitium nicht verstünde und also getrieben.'[185]

Selbst das landvolk und die auf den dörfern wohnenden bauersleute will er nicht ganz davon befreit wissen, obgleich sie 'theils mit starcker frohnezins und gült beladen, theils sonst ihre schwere und tägliche arbeit haben'.[186] interessant ist es auch zu hören, dasz man 'an statt anderer schädlicher und nichtswürdiger spiele könte durch einlage eines wenigen geldes unter jungen purschen und den bürgern praemia oder gewinne auffbringen, die nicht nur für das schiessen, sondern auch für die hurtigkeit in andern exercitiis nach erkäntnisz der obrigkeit und officirer auszuteilen'.[187]

Was die dauer dieser übungen betrifft, so bestimmt er, dasz dieselben 'mit beobachtung gesundheit und alters' erfolgen, 'also dasz diejenigen, die über 50 jahr alt wären, verschonet würden, da sie sich nicht selbst gutwillig gebrauchen lassen möchten'.[188] aus seiner überzeugung heraus, dasz ein jeder schuldig ist 'vor seinen eigenen leib, gut und blut, und für seine obrigkeit und vaterland sich zu wehren', fügt er, weit seiner zeit vorauseilend, hinzu, 'man solle es durchaus für keine schande, sondern so hochnöthig

---

[182] das fahnenspiel war bis zum anfang des vorigen jahrhunderts sehr verbreitet. vgl. G. Freytag 'bilder aus der deutschen vergangenheit, 3r bd. s. 39.

[183] das schlittenfahren war damals niemandem 'ohne höhere erlaubnis' gestattet. Boehne 'die pädag. bestrebungen Ernst des frommen' s. 234.

[184] vgl. additiones z. fürstenstaate s. 235.

[185] vgl. christenstaat s. 303.

[186] vgl. christenstaat s. 307.

[187] vgl. ebd. s. 304. 305.

[188] vgl. ebd. s. 305.

und unentbehrlich halten, als reden, lesen oder schreiben, dasz ein jeder mit gewehr und waffen umgehen könte, und das müste in der jugend, und nicht erst im alter, angefangen und gelernet werden'.[189]

Wie für den 'gemeinen hauffen' fordert er in weit höherem masze leibesübungen und ergötzlichkeiten für 'junge herren' und 'fürstliche und gräffliche fräulein'.[190]

Bei den 'jungen herren' bestehen die leibesübungen 'in allerhand hurtigkeiten und exercitien, als tantzen, reiten, rennen, fechten und zierlichen geberden, die ihnen nach standes-gelegenheit anstehen'. weiter empfiehlt er übung in der musik, 'doch gemeine, und der gesundheit schädliche art derselben, als da sind, welche mit starkem blasen verrichtet werden, ausgenommen', in der malerei und in der 'kunst zu reissen'.

Zu ihrer ergötzlichkeit bestimmt er nach 'unterschied des alters, ballen, ballonenschlagen, mit kugeln werffen, schacht- und andere kunstreiche spiele'. dies alles aber 'ohne gewinn und eyffer'. ferner rechnet er dazu 'mit allerley geschosz, wenns ohne gefahr geschehen kan, sich erlustigen, mit der jägerey und waydwerck umgehen, beitzen, fischen' usw. weiter erlaubt er die conversation 'bey ihren freunden und verwandten, oder auch geringern standes wohlgezogenen jünglingen' und reisen 'an andere schöne örter'.[191] ausdrücklich aber fügt er hinzu, dasz ein junger herr sich nicht gar zu viel daran verlieben, sonderlich auch seine leibesconstitution darüber beobachten und unmäszige bewegung verhüten soll.[192] werden doch die exercitia, 'alsz reiten, fechten, tantzen und dergl. in Teutschland von etlichen der vanitet ergeben leüten höher geachtet alsz von nöthen'.[193]

Die 'fürstlichen und gräfflichen fräulein' werden nützlich angehalten 'zu feinen geberden, zierlichen täntzen, zu allerhand frauenzimmers-arbeit, mit künstlichen nehen und sticken, mit abreissen, so dann mit zurichtung etlicher guten confecturen, und artzneyen, gebrandten wassers, sonderbaren speisen und dergl.[194] 'ihre ergetzlichkeiten werden angestellt in zulässigen, kunstreichen, unärgerlichen spielen, spatzierenfahren, zu jagten und fischereyen, anhörung der music, oder dasz sie selbst etwas davon lernen; in der jugend auch bey herren und fräulein, dasz sie selbst bey artigen auffzügen und comödien, unter der anweisung und auffsicht ihrer vorgesetzten, sich brauchen lassen, oder da sie erwachsen, dergleichen anschauen und sich damit belustigen.'[195] ganz ähnlich spricht er sich in seinem

[189] vgl. christenstaat s. 302.
[190] vgl. fürstenstaat s. 177 ff.
[191] vgl. ebd. s. 177.
[192] vgl. ebd. s. 178.
[193] 'unterthänigstes kurzes bedenken' punkt 10 (Mone s. 149).
[194] vgl. fürstenstaat s. 178.
[195] vgl. ebd. s. 178. diese forderungen sind um so bemerkenswerter, als sie im directen widerspruch zu den pietistischen anschauungen stehen, welche bekanntlich gegen das tanzen, besuch des theaters und ähnliche weltliche vergnügungen die entschiedenste stellung nahmen.

'unmaszgeblichen entwurff wegen auffrichtung eines stiffts' aus: 'was dem weiblichen geschlechte an arbeit und kunst anständig, müste in einer solchen samlung gelehret und gelernet werden: so mögten auch zu übung des hauszhalts allerley häuszliche geschäffte, welche sonst adeliche weibs personen bey küchen, keller und dergleichen zu verrichten pflegen, etwan wechszelsweisze fürgenommen werden.'[196] an anderer stelle sagt er: 'zur ergetzlichkeit, darvon zum theil die gesundheit dependiret, möchten gärten und sähle vorhanden, und darinn unärgerliche spiele und bewegungen zugestatten seyn, auch wohl nach gelegenheit etwas von der music oder mahlerei zu lernen vergönnet werden.'[197]

---

[196] vgl. 'unmaszgeblicher entwurff' III (ratione mediorum) 18. vgl. auch fürstenstaat s. 174.

[197] vgl. ebd. III 19 ('unmaszgeblicher entwurff').

(fortsetzung folgt.)

LEIPZIG. RICHARD PAHNER.

31.

ZUR METHODIK DES LATEINUNTERRICHTS.

F. OSKAR WEISE, CHARAKTERISTIK DER LATEINISCHEN SPRACHE. Leipzig, Teubner. 1891. 141 s.

Der umschwung in der methode des lateinunterrichts, wie er z. zt. in immer weiteren kreisen sich vollzieht, ist von einsichtigen lehrern längst vorgesehen und vorbereitet worden. das übertriebene einseitige grammatikklopfen muste notwendigerweise zum widerspruche reizen und zwar mehr nach innen als nach auszen; die lehrer selbst, denen an einer gesunden weiterentwicklung unserer gymnasien und an der erhaltung der humanistischen grundlage aufrichtig gelegen war, konnten nur mit betrübnis auf die grammatisterei sehen, welche gleichmäszig bei schülern und eltern den widerwillen gegen die classischen sprachen erregte und das ziel der gymnasialbildung immer mehr ins karikierte verschob. so begann man da und dort die grammatik zu reducieren; ganze partien aus Ellendt-Seyffert wurden gestrichen; viele regeln, deren richtigkeit zweifelhaft geworden oder deren bedeutung hinsichtlich ihres bildungswertes zurücktrat, blieben unbeachtet; man beschränkte sich auf das notwendigste, um dies dann um so gründlicher durchnehmen und um so eindringlicher wirken lassen zu können. so kam man auf die kurzen grammatiken der neuzeit, die unseren grammatischen bedürfnissen durchaus genügen — vorausgesetzt dasz der lehrer es versteht die grammatik richtig zu behandeln und zu erklären. dies ist der zweite punkt, durch den die mächtig vorwärts strebende zeit sich von der zurücktretenden vergangenheit unterscheidet. die

lateinische grammatik darf nicht mehr für sich allein betrieben werden; sie musz in engste beziehung zur deutschen, griechischen und französischen grammatik gesetzt werden. dies führt uns auf die vergleichende methode, welche nicht genug empfohlen werden kann. das letzte ziel dieser methode ist, dasz der schüler durch eigne thätigkeit in den volkscharakter eindringe und aus der sprache auf den charakter des griechischen, römischen, deutschen, französischen volkes schlieszen lerne. auch hier ist ein stufenweises vorgehen möglich; für den schüler der unterclassen, auch der mittelclassen genügt es vollständig, dasz er die thatsächliche ähnlichkeit oder verschiedenheit der sprachlichen erscheinung herausfinde, z. b. dasz das lateinische gar keinen, das griechische nur den bestimmten, das französische einen bestimmten und einen unbestimmten artikel hat, dasz das französische keine declinationen unterscheidet, das deutsche zwei, das griechische drei, das lateinische fünf hat, ferner dasz im deutschen ursprünglich nur zwei tempora vorhanden waren, dasz das griechische eine fülle von tempora bildet, dasz das lateinische in seinem perfect gleichzeitig perfect und aorist hat, dasz das französische wieder eine scheidung eintreten lassen kann durch aufnahme des periphrastisch gebildeten perfects (les hommes que j'ai obligés quos beneficiis habeo obligatos, aber que j'obligeai quos obligavi, und que j'obligeais quos obligabam). der oberstufe bleibt es vorbehalten, aus diesen ergebnissen der vergleichung, welche nunmehr in groszer zahl zur verfügung stehen, schlüsse auf den charakter der sprache und damit auf den charakter der sprechenden selbst zu ziehen. so erschlieszt sich dem schüler ganz allmählich die wahrheit, dasz die sprache der mensch, das volk ist, und nun betrachtet er mit viel mehr interesse die sprachliche erscheinung, nachdem er ihren groszartigen hintergrund, ihre tiefe bedeutung erkannt hat. das ist zugleich praktische psychologie, die um so interessanter wird, je mehr der schüler durch beobachtung des sprachgebrauches der einzelnen schriftsteller einblick in die sprachschöpfung und in das werden der sprache bekommt.

Doch damit ist der dritte punkt erreicht, durch den sich unser sprachbetrieb von dem früheren unterscheiden soll: der schüler musz am schlusse seiner gymnasiallaufbahn mindestens an einer sprache einblick in die geschichtliche entwicklung der sprache überhaupt erhalten haben. wir in Baden sind in der glücklichen lage, an der muttersprache selbst unseren schülern ein groszes stück sprachgeschichte vorführen zu können: dadurch dasz wir mittelhochdeutsch in unterprima treiben und hier das Nibelungenlied, sowie Walther von der vogelweide lesen, ferner die behandlung der litteraturgeschichte grundsätzlich nur an selbstgelesenes anschlieszen, ist es uns möglich, unsere neuhochdeutsche sprache in ihrem werden bis auf die Nibelungen und Walther zurückzuführen. daneben scheint es mir doch aber auch wichtig, an einer fremden sprache, und zwar an einer fremdsprache, deren geschichte abgeschlossen vor uns liegt,

ferner an der fremdsprache, welche den schüler von sexta bis oberprima begleitet und in ihren letzten ausläufern das künftige fachstudium vieler schüler (juristen, theologen) stützt, sprachgeschichte in elementarer form zu treiben. auch von diesem standpunkte aus bedaure ich, dasz es uns nicht möglich ist, in prima den Plautus in einer guten auswahl kennen zu lernen. ich weisz, wie man von berufener seite über das buch unseres verstorbenen collegen August Schmidt 'T. Maccius Plautus. lesestücke aus seinen komödien, für den gebrauch an oberen gymnasialclassen ausgewählt und erklärt, Heidelberg 1877' geurteilt: aber der gedanke, Plautus in einer passenden auswahl in den gymnasialunterricht aufzunehmen, hat namentlich für übersichtliche historische behandlung der lateinischen sprache so viel bestechendes, dasz man ihn nicht ohne weiteres aufgeben darf. aber auch so überschauen wir an der lat. lectüre fast zwei jahrhunderte der geschichte des römischen volkes, von Ciceros Rosciana 80 vor Ch. bis zu des Tacitus annales 116 nach Ch. es ist uns möglich, an der eignen lectüre die schüler erkennen zu lassen, wie die sprache in dieser zeit sich änderte, wie namentlich die augustischen dichter und hier in erster reihe Vergil bestimmend eingriffen und so der sprache das gepräge gaben, welches wir im allgemeinen als nachclassisch bezeichnen. hat Vergil an bedeutung für den unterricht verloren — vielleicht doch mit unrecht, und es könnte auch hier eine richtige leitung der lectüre durch das ganze epos mit auswahl des schönsten abhelfen —, so gewinnt er hier wieder durch seinen einflusz als sprachbildner und durch seine einwirkung als allbewunderter und allseits nachgeahmter schriftsteller auf die entwicklung der sprache. diese stellung Vergils kann nicht genug betont und in der schule nicht genug ausgenützt werden, wenn die schüler wirklich ein verständnis für die geschichte der lateinischen sprache bekommen sollen.

Allein dies führt uns auf einen neuen gesichtspunkt: hat die blüte der cultur, die kunst, einen so bedeutenden einflusz auf die entwicklung der sprache gehabt, so müssen wir überhaupt nach der wechselbeziehung zwischen cultur und sprache fragen, und namentlich zu erforschen suchen, wie die sprachentwicklung mit der culturentwicklung zusammenhängt. hier musz freilich der lehrer selbst eingehende studien machen und mit Hehns, Schraders und anderer untersuchungen vertraut zu werden sich bestreben. ferner musz er die fremden, namentlich griechischen cultureinflüsse kennen, welche so mächtig auf die geistige entwicklung des römischen volkes, also auch auf seine sprache einwirkten. so wird es ihm möglich werden zunächst bei der lectüre, dann aber namentlich in zusammenfassenden, an die ergebnisse der lectüre sich anschlieszenden betrachtungen den schüler inne werden zu lassen, wie beispielsweise die niederwerfung Karthagos und Griechenlands, später der übergang von der republik zur monarchie eine ganze umwälzung in den anschauungen, somit auch in der sprache hervorbringen muste, wie

ferner der förmlich in die augen springende unterschied zwischen der prosa des Livius und der des Cicero in der ganzen zeitrichtung der augustischen periode seinen tiefen grund hat u. ä. so wird der schüler erst den stil des Tacitus verstehen, wenn er lernt die sprache nach ihrer zeit und deren geist zu beurteilen, und wie interessant ist es, eine kleinere historische partie, z. b. was Gellius 3, 7, 1 aus Catos origines aufbewahrt hat, mit einem historischen abschnitt aus Cicero de re publica, einem capitel aus Livius und aus Tacitus annalen zusammenzustellen und alle unter sich zu vergleichen! dieser vergleich spricht deutlicher als der längste vortrag und läszt tief einblicken wie in die sprachgeschichte, so besonders in die culturgeschichte des römischen volkes.

Der denkende schüler, der an sich selbst wahrnimmt, dasz die sprache seiner aufsätze eine ganz andere ist, als die im umgang von ihm verwendete, wird schlieszlich fragen, ob bei den Römern es sich nicht ähnlich verhielt. diese frage löst sich ihm von selbst, wenn wir etwa Hor. sat. I 9 und eine ode höchsten schwunges unmittelbar in der lectüre sich folgen lassen. schon das dispeream ni summosses omnes 'hol mich der henker, wenn du nicht alle an die wand drückest' erinnert ihn an die derbheit der niederen umgangssprache; der vergleich der gesamtdiction wird in der wortwahl, formenlehre, im satzbau ihn so viele unterschiede erkennen lassen, dasz er findet, es war in Rom wie bei uns! so bieten die Trebatiusbriefe bei Cicero fam. VII, die sich gut mit Hor. sat. II 1 zu einem gesamtbild verbinden lassen, dem lehrer gelegenheit auf die vertrauliche umgangssprache in ihrer eigenart hinzuweisen und sie in vergleich zu setzen mit hochpathetischen partien z. b. der Sestiana! der psychologische gewinn dieser vergleichenden thätigkeit ist nicht zu unterschätzen und noch weniger die ausbildung des gefühls für das wirklich volkstümliche, wie dies im deutschen unterricht nach R. Hildebrandts vortrefflicher anleitung immer mehr gepflegt wird.

So sehen wir denn, wie an stelle des stark reducierten grammatikbetriebes eine fülle neuer aufgaben uns winkt, wir sehen, dasz eine menge anregender stoffe in die sprachbehandlung aufgenommen zu werden wünscht, und wir erkennen, dasz ein solcher vergleichender sprachunterricht mit berücksichtigung von volkscharakter, culturentwicklung, einflusz der kunst, besonders der dichtung, und der volkssprache neues leben in die schule zu bringen verspricht. aber — so wird mancher sagen —, wo soll ich die zeit hernehmen, um mich so einzuarbeiten, dasz ich allen den neugestellten anforderungen entsprechen kann? da bin ich nun zu meiner groszen freude in der lage auf ein vorzügliches büchlein aufmerksam zu machen, welches in anregender weise die richtige anleitung gibt; es ist dies Weises 'charakteristik der lateinischen sprache (Leipzig, Teubner 1891). der herr verfasser hat schon vor zehn jahren durch seine preisgekrönte abhandlung über die griechischen wörter im lateinischen gezeigt, dasz er den einflusz der cultur auf

die sprache wohl zu würdigen versteht, und wenn diese frühere arbeit Weises auch für die spätere latinität nicht ausreicht (vgl. Bonnet, le Latin de Grégoire de Tours, Paris 1890, s. 209 anm. 1), so ist sie um so fruchtbarer für die zeit der schulschriftsteller. und dies urteil gilt auch für Weises vorliegendes büchlein, um so mehr als der verf. mittlerweile seine studien in umfang und tiefe bedeutend ausgedehnt hat.

Ich begnüge mich darauf hinzuweisen, dasz Weise seinen reichhaltigen stoff in vier abteilungen gegliedert hat: 1) sprache und volkscharakter, 2) sprache und culturentwicklung, 3) die sprache der dichter, 4) die sprache des volkes. die zahlreichen anmerkungen lassen erkennen, dasz verf. in der sehr reichhaltigen litteratur sich wohl umgesehen hat und dasz ihm kaum etwas wichtiges entgangen ist. näheren einblick musz sich der lehrer durch eigne lectüre des buches verschaffen; meine aufgabe kann jetzt nur noch sein, zur vervollkommnung der hochinteressanten schrift einiges beizutragen.

Die praktische richtung der Römer, welche noch in der zeit Ciceros rein wissenschaftliche thätigkeit verwarf, wird besonders auch dadurch beleuchtet, dasz Cicero die meisten seiner dialoge in die ferien verlegte; vgl. Seyffert-Müller z. Lael. s. 93. die hier gesammelten stellen, z. b. de orat. 2, 13 tanquam in schola prope ad Graecorum consuetudinem disputare, 1, 102 tanquam alicui Graeculo otioso et loquaci et fortasse docto atque erudito sind besonders bezeichnend für die auffassung der Römer selbst bezüglich ihres verhältnisses zu den Griechen und der reintheoretischen richtung ihrer studien. — Zu s. 7. auch lt gehört zu den im griechischen unmöglichen, im lateinischen aber vorkommenden consonantenverbindungen am schlusse der wörter, z. b. vult. — Zu s. 9. die formelhaften verbindungen wie purus putus, sarta tecta, voce vultu, semel saepius in ihrer asyndetischen zusammenstellung, somit in der ältesten erscheinungsform, behandelt S. Preuss, de bimembris dissoluti apud scriptores Romanos usu sollemni, Edenkoben 1881. — Es ist nicht ganz richtig, dasz erscheinungen wie die griechische tmesis nur ab und zu bei lateinischen dichtern, nicht aber bei prosaikern sich finden. wenn ich auch auf Cic. Att. 5, 18 faciam tamen satis u. ä. stellen, sowie auf per mihi gratum erit, vgl. Seyffert-Müller z. Lael. s. 49, ferner auf non est super quisquam oder vale regi dicentes im spätlatein, vgl. Bonnet, le Latin de Grégoire de Tours s. 480, oder auf quid erat inter bei Lucifer, vgl. Hartel in Wölfflins archiv III s. 57, u. ä. wenig gewicht lege, so ist um so beachtenswerter die trennung Cic. Sest. 68 quod iudicium cumque subierat, da cumque in prosa nie als selbständiges wort auftritt. bezüglich der tmesis im spätlatein wird einflusz der dichter, namentlich des Vergil, anzunehmen sein, vgl. Krusch in seiner ausgabe des Gregor von Tours s. 961b, 30 u. Bonnet ao. s. 480 anm. 3. — Interessant und wie es scheint noch nicht beachtet ist neben Caes. b. G. 4, 25 praestitero = praestabo Tac. ann. 3, 12 id unum Ger-

manico super leges praestiterimus; die ursprüngliche conjunctivische bedeutung (ich will, wir wollen leisten) klingt an beiden stellen noch durch; denn wie videro = ich will sehen, ist auch praestitero aufzufassen. — Zu s. 18. für die phrase litteris Graecis instruere im griechischen unterrichten dürfte es dem verf. schwer werden ein beispiel aus der guten latinität beizubringen; vgl. Antibarbarus s. v. instructio; instruere fehlt daher mit recht in den neueren grammatiken unter den verben des unterrichtens. Nave vehi würde ich gleichfalls nicht lehren, da bei Cicero navi, welches im altlatein ausschlieszlich gebraucht wird, weit über nave überwiegt; vgl. meine abhandlung sprachgebrauch des Asinius Pollio[2] s. 8. — Zu s. 19. über velitis iubeatis u. ä. vgl. Preuss ao. — Zu s. 21. Caesar meidet nicht nur quamquam, sondern auch licet und quamvis (quamvis steht nur b. G. 4, 2 mit einem adjectiv verbunden). eine unrichtige vorstellung könnte die behauptung hervorrufen, dasz Caesar impedire zu gunsten von prohibere fallen lasse. Caesar gebraucht oft impedire, doch nie mit infinitiv oder conjunctionalsatz; hier hat prohibeo mit infinitivconstruction unbedingt das feld behauptet. — Zu s. 26. so richtig es ist, dasz das juristisch scharf scheidende römische volk die verwandtschaftsbezeichnungen genau auseinander hielt, so sicher hatte es auch allgemeine bezeichnungen, die da gebraucht wurden, wo eine genaue angabe unnötig war. dies gilt für frater. wenn Cicero Att. 1, 5, 1 von Lucii fratris morte spricht, so belehrt uns fin. 5, 1 Lucius Cicero frater, cognatione patruelis, amore germanus, dasz frater im allgemeinen vetter, männlicher verwandte bedeutet und dasz eine genaue angabe den zusatz germanus verlangte, vgl. Cic. Verr. 1, 128 Dixit Cn. Fannius, eques Romanus, frater germanus A. Titini, iudicis tui, tibi se pecuniam dedisse. wo eine juristisch genaue bezeichnung nicht verlangt wird, genügt frater in beiderlei sinne, weshalb man z. b. mit recht Cael. 60 patrueli und mit unrecht Tac. ann. 3, 28 fratre gestrichen hat. aus dieser allgemeinen bedeutung von frater erklärt sich auch, dasz fratres den geschlechtsunterschied fallen lassen und 'geschwister' bezeichnen konnte. es wäre zu wünschen, dasz die verwandtschaftsbezeichnungen in einer monographie gerade so genau behandelt würden, als dies bezüglich des wortes 'kinder' durch Funck in Wölfflins archiv VII s. 73 ff. geschehen ist. — Zu s. 38 ist bezüglich der namen Paetus, Scaurus, Varus, Pullus auch auf Hor. sat. 1, 3, 44 ff. zu verweisen. — Zu s. 41. dem deutschen deutsch reden entspricht genau latine loqui, vgl. Cic. Phil. 8, 6 qui plane et latine loquuntur, vgl. Otto in Wölfflins archiv III s. 376 anm. — Zu s. 49. der flusz Naro wird bei Cato fr. 97 P. (= lib. V 9 Jordan) erwähnt (nicht fr. 99). — Zu s. 56. wie der grammatiker Krates aus Mallos zum beinamen Malleolus kommt, ist mir unerfindlich. er heiszt bei Sueton gramm. 2 Crates Mallotes und C. Wachsmuth hat seine bekannte abhandlung de Cratete Mallota überschrieben. — Zu s. 64. bei Sall. Cat. 52, 11 steht equidem und nicht quidem,

trotz des folgenden nos; so verlangt es der sprachgebrauch, vgl. Jordan krit. beiträge s. 322. — Zu s. 83. zur richtigen würdigung der litotes ist C. Weyman, studien über die figur der litotes, Leipzig 1886 zu vergleichen. daraus geht hervor, dasz das beispiel non incauta futuri schlecht gewählt ist, denn non incautus findet sich bei keinem dichter auszer bei Horaz, in prosa bei Cic. Sest. 82. ebenso ist nicht passend non acri favilla aus Ovid Met. 8, 657; denn non acer wird sich sonst kaum belegen lassen, Weyman erwähnt es nicht. wohl aber weist Weyman nach, dasz beide fälle der litotes von nachahmern ins positive umgesetzt werden, nemlich Hor. sat. 1, 1, 35 von Priscian laud. Anast. 207 und Ovid Met. 8, 657 von Martial 11, 52, 9; somit kann in beiden stellen von einer forterbung von formeln nicht die rede sein. richtige beispiele bietet Weyman in menge. — Bezüglich der composita mit fer und ger will ich zu s. 91 auf die arbeiten von Deipser[1], Seitz[2] und Linse[3] verweisen; namentlich die beiden letztgenannten verdienen alles lob. auf Draeger kann man sich in diesen dingen nicht verlassen, vgl. Linse s. 24 und Wölfflin (nicht Schmalz, wie Linse s. 5 meint) im archiv V s. 310. — Zu s. 101. für den übergang der declinationen in einander ist jetzt Bonnet ao. s. 349 ff. confusion entre les declinaisons zu vergleichen. — Zu s. 111. bei Caes. b. G. 5, 7 saepe clamitans kann ich eine entwertung des intensivbegriffs nicht anerkennen; clamitare ist intensivum und heiszt 'laut schreien', saepe bezeichnet die wiederholung, vgl. Kraner z. st. — Entschieden bestreiten musz ich die behauptung s. 115, dasz die prolepse in sätzen, wie nosti Marcellum, quam tardus sit in Ciceros briefen nicht selten vorkomme. zunächst gehört der citierte satz nicht Cicero, sondern Caelius bei Cicero Fam. 8, 10, 1 an, vgl. Burg de M. Caeli Rufi genere dicendi, Leipzig 1888, s. 71, Becher, sprachgebrauch des Caelius, Nordhausen 1888, s. 18. dann habe ich stilistik § 51 nachgewiesen, dasz Cicero fam. 4, 1, 2 res vides quo modo se habeat schreibt, trotz Manutius z. st.; für die prolepse spricht nur Att. 14, 21 nosti virum, quam tectus; allein hier ist der stil, wie überhaupt im XIVn buche der Atticusbriefe, ganz zerrissen. classisch ist somit die prolepse höchst selten. im spätlatein findet sich die prolepse öfter, z. b. Commodian schreibt nec voluit se manifestare quid esset. auch die behauptung, dasz Plautus abstracte begriffe und seelische kräfte in weit gröszerem umfange personificiert, als die classischen autoren, wird durch die ergebnisse der neueren forschung widerlegt, vgl. Bock, subiecta rei cum actionis verbis coniungendi usus quo modo in prisca, quae vocatur latinitate sit exortus et prolatus usque ad tempora Ciceroniana, Leipzig 1889. darnach hat Cicero zuerst iracundia, furor, conscientia, culpa, audacia, forti-

---

[1] Deipser, über die bildung und bedeutung der lat. adjectiva auf fer und ger. Bromberg 1886.
[2] Seitz, de fixis poetarum latinorum epithetis. Elberfeld 1890.
[3] Linse, de P. Ovidio Nasone vocabulorum inventore. Leipzig 1891.

tudo, constantia, invidia, valetudo, improbitas und viele andere mit einem verbum actionis construiert.

Doch genug der einzelheiten. die hauptsache ist, dasz dem herrn verf. der wurf, den er gewagt, gelungen ist: sein büchlein wird viel segen bringen, die methode des lateinunterrichts kann unter seiner einwirkung sehr viel gewinnen, vorausgesetzt dasz der lehrer entsprechend der absicht des verf. bei passender gelegenheit von dem reichlich dargebotenen stoffe richtigen gebrauch macht. dasz dies recht oft an recht vielen orten geschehen möge, wünsche ich von herzen!

Tauberbischofsheim. J. H. Schmalz.

32.

F. Hornemann. die berliner decemberconferenz und die schulreform, vom geschichtlichen standpunkt aus beleuchtet. Hannover 1891. 112 s.

Der bekannte verfasser dieser schrift, der ja selbst mitglied der Berliner decemberconferenz war, will vom geschichtlichen standpunkte aus die frage wissenschaftlich behandelt wissen: wie sollte sich unter den heute gegebenen verhältnissen das höhere schulwesen gestalten? nur so, meint er, sei zu voller klarheit zu gelangen in dem noch immer groszen wirrwarr der ansichten und forderungen. nachdem Schleiermacher in seiner pädagogik den grund für die weiterbildung der erziehungs- und unterrichtswissenschaft gelegt hat, deren unsere zeit bedarf, indem er nicht blosz die grundsätze für die erziehung und bildung des einzelnen entwickelte, sondern zuerst die erziehung auch als thätigkeit der gesamtheit gefaszt hat, 'als den process der lebenserneuerung, durch welchen das heranwachsende geschlecht auf die höhe des scheidenden gehoben und befähigt wird, von dieser stellung aus die arbeit des menschengeistes weiterzuführen', und nachdem namentlich Mager, Dörpfeld und Willmann auf diesem grunde weiter gebaut haben, will nun auch der verf. in dieser abhandlung nicht einen einseitig individualistischen, sondern den 'geschichtlich-socialen' standpunkt einzunehmen, von ihm aus eine richtige auffassung des heutigen gesamtzustandes unseres volkes in seinem geschichtlichen zusammenhange zu gewinnen suchen und aus diesem zustande einige folgerungen für das schulwesen, insbesondere die höheren schulen, ableiten.

In dem ersten abschnitte (s. 8—48), 'die reform des gymnasiums und die decemberconferenz', wird zunächst das verhältnis des gymnasiums zur universität, zur realschule, zur technischen hochschule in seiner entwicklung kurz erörtert und daraus als ergebnis abgeleitet, dasz die idee des gymnasiums etwa so auszudrücken sei: 'der gedanke, welcher das gymnasium hervorgebracht

hat und seine geschichtliche entwicklung beherscht, ist: zu höheren wissenschaftlichen berufsstudien von der art, wie sie auf der universität oder der technischen hochschule getrieben werden, die ihnen allen gemeinsame allgemeine vorbildung zu gewähren.' zu diesem ergebnis ist der verf. auch namentlich durch die erwägung gelangt, dasz die technische hochschule jetzt keine fachschule mehr ist, sondern dasz auf ihr 'das gleiche streben nach der höchsten wissenschaftlichen bildung wie auf der universität' herscht; darin glaubt der verf. den 'trieb zu vollständiger gleichstellung der technischen hochschulen mit den universitäten, oder vielmehr zur verbindung dieser beiden arten der hochschulen zu einer gesamthochschule' erkennen zu können und beklagt von diesem gesichtspunkt aus, dasz die Berliner conferenz noch das technische studium dem der universitäten nicht für ebenbürtig angesehen hat. nach des verf.s meinung kann dies vorurteil nur überwunden werden, wenn die technischen hochschulen 'mit aller entschiedenheit die gleiche allgemeine vorbildung wie die universität als voraussetzung für ihre studien fordern' und namentlich dem beschlusse der Berliner schulconferenz entgegentreten, nach dem die zöglinge der oberrealschule einerseits von der universität durch eine schwierige ergänzungsprüfung zurückgehalten werden, während sie die technische hochschule ohne weiteres beziehen können, anderseits bei den früheren gymnasiasten der übergang auf die technische hochschule nur von einer leichten ergänzungsprüfung abhängig gemacht wird. es zeigt sich ja auch schon, dasz durch diesen beschlusz 'der alte leidige berechtigungskampf' auf einem neuen felde wieder entfesselt wird, indem bereits verschiedene architekten- und ingenieurvereine gegen die oberrealschule sich ausgesprochen haben, am ausführlichsten — erst nach dem erscheinen der abhandlung des herrn Hornemann — der grosze verband deutscher architekten- und ingenieurvereine in einer zu diesem zwecke ausgearbeiteten denkschrift. herr Hornemann hofft, jener beschlusz der Berliner conferenz werde nicht ausgeführt: 'geschähe es, so würde man nach zwanzig jahren gezwungen sein den technikern zu gewähren, was man heute noch freiwillig geben kann.' ob diese prophezeiung sich bewahrheiten wird, nachdem jene hoffnung nicht erfüllt ist, musz ja die zukunft lehren, vielleicht befreunden sich auch die architekten und ingenieure mit der oberrealschule mehr als bisher!

Herr Hornemann legt sodann dar, wie auf die entwicklung des gymnasiums einerseits der gesamtcharakter der wissenschaft, anderseits der stand der allgemeinen bildung von einflusz ist, indem es sich jenem entsprechend fortbilden und mit dem fortschreiten der allgemeinen bildung stets deren elemente in sich aufnehmen und verarbeiten musz. darauf geht er zu einer betrachtung der beschlüsse der Berliner conferenz hinsichtlich der neugestaltung des gymnasiums über und spricht sein volles einverständnis damit aus, dasz die conferenz sich gegen den lateinischen aufsatz als zielleistung er-

klärt hat, dasz sie der grammatik ihre stellung als dienerin der lectüre zuweist, die schriftliche versetzungsarbeit im griechischen verwirft, eine herabsetzung der unterrichtsstunden für die alten sprachen für möglich erklärt, dagegen die einführung des englischen in das gymnasium und eine bedeutende erweiterung des zeichenunterrichts empfiehlt, auf den unterricht im deutschen den grösten nachdruck gelegt und namentlich die vervollkommnung des deutschen ausdrucks erstrebt wissen will, endlich eine eingehendere behandlung der neueren vaterländischen geschichte wünscht: 'alle diese beschlüsse zusammengenommen bezeichnen ohne zweifel einen wesentlichen fortschritt in der richtung zu einem wahrhaft humanistischen gymnasium.' die hauptbedenken gegen die beschlüsse der conferenz, von denen man teils überbürdung, teils zersplitterung befürchten zu müssen glaubt, werden darauf erörtert und als unbegründet erwiesen, ja geradezu die einführung des englischen in II^{b} bis I^{a} als pflichtfach und die weiterführung des zeichnens bis II^{a} auch als pflichtfach gefordert. dann aber wird darauf hingewiesen, dasz änderungen des lehrplans und verschiebungen in den stundenverteilungen nicht das wichtigste sind, sondern nur der anfang in der reform, dasz es vielmehr demnächst darauf ankommen wird, dasz der geist der neuen lehrpläne lebendig werde und den unterricht in allen fächern und stufen durchdringe und erneuere, dasz also z. b. die genetische methode überall verwirklichung finde, nicht mehr das eindringen in die formen der alten sprachen, sondern die vertiefung in den gedankeninhalt der antiken schriftsteller als hauptaufgabe des gymnasiums angesehen werde, und dasz das nationale element unserer bildung das herschende in der höheren schulbildung sei.

Zum schlusz dieses abschnittes gibt der verf. sehr interessante 'andeutungen zu einem lehrplan des neugestalteten gymnasiums', um zu zeigen, wie besonders das princip der geschichtlichen anordnung des lesestoffes den lehrplan beeinflussen und wie stark gerade im fremdsprachlichen unterricht der lesestoff noch vereinfacht werden könne. im anschlusz an Willmann hat der verf. eine dreiteilung angenommen: sexta und quinta, die zeit der schulmäszigen kindheit oder der einführung in das schulmäszige lernen, quarta bis obersecunda, die zeit des knabenalters oder des schulmäszigen lernens, prima, die zeit des ersten jünglingsalters oder des schulmäszigen studierens, und hat sodann durch verbindung der lehrfächer unter einander, durch beschränkung jedes faches auf den ihm natürlichen einheitlichen inhalt, durch anlehnung alles formalen unterrichts an den sachunterricht, besonders also des grammatischen unterrichts an die lectüre, endlich durch möglichste anordnung des lehrstoffs nach geschichtlichen rücksichten eine vereinfachung des lehrstoffs erstrebt; nur mathematik (nebst rechnen) und naturbeschreibung (nebst physik usw.) ist nicht mit behandelt. eine genauere betrachtung dieser andeutungen und eine vergleichung mit dem bisher

gültigen lehrplan bietet schon viel interessantes, und wenn auch vieles von dem, was der verf. wünscht und vorschlägt, in dem inzwischen veröffentlichten und eingeführten preuszischen neuen lehrplan ja nicht erfüllt und angenommen worden ist (z. b. auch nicht der abschlusz oder einschnitt nach obersecunda statt nach untersecunda), so dürften doch diese vorschläge von groszem wert bleiben besonders wegen des in sich geschlossenen aufbaues, den sie darstellen. bald nach herrn Hornemann hat ja auch O. Frick im 28n hefte der 'lehrproben und lehrgänge' eine ähnliche zusammenstellung geliefert in 'unmaszgeblichen vorschlägen zur gestaltung des neuen gymnasiallehrplans': da ist es nun interessant und lehrreich zugleich, Fricks und Hornemanns vorschläge zu vergleichen und z. b. zu sehen, wie sie hinsichtlich des deutschen und der geschichte sehr ähnlich sind, auch in der religion, der geographie und dem lateinischen viel ähnliches haben, weniger im griechischen, wo Frick beim beginn mit dem attischen bleibt, Hornemann aber mit Homers Odyssee nach Ahrens' methode beginnen will und darauf in obertertia den 'beginn des attischen im anschlusz an ein attisches lesebuch aus Herodot (geschichte des Crösus)' folgen läszt, ein vorschlag, dem ich mich wenigstens hinsichtlich der umsetzung Herodots ins attische und der gänzlichen ausschlieszung Xenophons, auch der Anabasis, doch nicht gern anschlieszen möchte, so sympathisch mir auch der beginn mit Homers Odyssee ist. auch andere einzelheiten in den aufstellungen Hornemanns sind anfechtbar, z. b. kann ich mich nicht damit einverstanden erklären, dasz in untersecunda aus Livius vornehmlich der ständekampf gelesen und dasz von Ciceros reden nur in obersecunda einige und zwar gewöhnlich nur die erste und dritte rede gegen Catilina behandelt werden sollen. doch ist es nicht meine absicht, hier auf solche einzelfragen weiter einzugehen, in denen man auch bei übereinstimmung in den grundfragen immer verschiedener ansicht sein kann und bleiben wird.

Der zweite abschnitt (s. 49 — 65) ist überschrieben: 'die realschule und die decemberconferenz.' der verf. erörtert das wesen der realschule und den inhalt der realschulbildung besonders im anschlusz an Mager, bespricht sodann, wie sich die realschule thatsächlich gestaltet hat, also wie sie immer mehr in die bahnen der gelehrtenschule hinübergedrängt und infolge dessen verkümmert ist, namentlich durch aufnahme des lateinischen und durch ausdehnung der cursusdauer auf neun jahre, während doch die lateinlose und nur sechsjährige realschule 'die vollkommenste verwirklichung des realschulprincips ist'. die Berliner conferenz hat nun nach der ansicht des verfassers die mängel in der bisherigen entwicklung des realschulwesens nicht richtig erkannt und nicht entschieden genug in den kampf zwischen den beiden hauptarten der höheren schulen eingegriffen, indem sie die oberrealschule beibehalten und ihr in erster linie die berechtigung zur technischen hochschule erteilt hat. der verf. hält die oberrealschule für eine 'künstlich geschaffene,

einem bedürfnis nur in geringem masze entsprechende schulart', nach seiner meinung ist 'die realschule der zukunft' nicht die neunclassige, sondern die sechsclassige, die bis jetzt höhere bürgerschule heiszt, und er tritt dafür ein, dasz diese gepflegt und gefördert werde und namentlich auch eine möglichst enge verbindung mit dem gymnasium erhalte. die conferenz hat in dieser beziehung nur die angliederung vom lateinischen unterricht an die drei unteren classen in aussicht genommen und damit ist sie den wirklichen bedürfnissen der kleineren städte ohne zweifel nicht gerecht geworden. denn nach diesem beschlusse, dem ja inzwischen die preuszische schulverwaltung sich angeschlossen hat durch die erlaubnis, dasz 'für eine minderheit von schülern, welche später humanistischen studien sich zuwenden will, in nebencursen bis quarta lateinischer unterricht erteilt werden kann', werden diejenigen einwohner kleiner städte, die selbst studiert haben oder doch nach ihrer gesellschaftlichen stellung wünschen, dasz ihre söhne studieren, und die sie bis jetzt die am ort vorhandene sieben- oder neunstufige anstalt mit latein, manchmal auch noch mit griechisch, besuchen lieszen, es künftig erheblich schlechter haben als bisher: sie konnten bislang ihre söhne bis zum alter der primareife, bzw. bis zur universität, im hause behalten, künftig aber werden sie sie schon als untertertianer von hause geben müssen. um diesem übelstande abzuhelfen, schlägt der verf. vor, 'dasz nicht an die drei unteren classen der höheren bürgerschulen lateinische nebencurse angegliedert würden, sondern an die oberen[1] und zwar so, dasz in einer 'selecta' mit latein und griechisch die wenigen schüler, die studieren wollen, bis zur primareife geführt würden', wodurch dann der übergang auf das gymnasium leicht würde. für diese 'selecta einer sechsstufigen realschule', die dann die classen untertertia bis obersecunda umfassen würde, gibt der verf. endlich den entwurf eines lehrplans und erörtert dessen durchführbarkeit, betont aber zum schlusz noch ausdrücklich, dasz die einrichtung als 'notbehelf' auf die schüler beschränkt werden solle, welche ihrer bedürfen; gäbe man dagegen dem drängen des bekannten Berliner reformvereins nach, und machte solche 'mischbildung' zur regel, so würde es für die zukunft 'kein reines gymnasium und keine reine realschule mehr geben und der gesamtstand der deutschen bildung musz notwendig sinken; das wäre aber ein schwerer, vielleicht der schwerste schlag für unser volk'.

In dem dritten abschnitt (s. 65 — 106) 'die organische gestaltung des bildungswesens' erörtert der verf. (zum teil im anschlusz an L. v. Stein und O. Willmann) zunächst die anforderungen des staats und die der gesellschaft an das bildungswesen und stellt danach die 'grundzüge für ein system des bildungswesens' auf: als 'vorbildungsschulen' werden hingestellt die volksschule, an die sich die Falksche

---

[1]) in ähnlicher weise hat z. b. auch Bangert in der pädag. wochenschr. n. 3 (1891) empfohlen, altsprachlichen unterricht an die drei oberen, nicht an die drei unteren classen der höh. bürgerschule anzugliedern.

mittelschule anschlieszt, die sechsjährige realschule und das neunjährige gymnasium (der übergang und die verbindung zwischen diesen 'höheren schulen' wird vermittelt durch die 'realschule mit selecta'); an jede dieser drei anstalten würde sich eine 'fortbildungsschule' anschlieszen, nemlich an die volksschule die niedere gewerbliche fachschule, an die realschule die mittlere fachschule, an das gymnasium die universität und technische hochschule. dieses system würde der idee des bildungswesens als eines organs des socialkörpers entsprechen, die darin besteht, 'die erziehung und bildung des heranwachsenden geschlechts, welche haus und leben gewähren, durch planmäszige erziehende und bildende einwirkung so zu ergänzen, dasz es alle durch die jedesmalige gestalt der cultur dargebotenen lebensberufe erfüllen und so das leben des socialen organismus weiterführen und erhöhen kann'. zur einfügung des bildungswesens in den socialen organismus gehört ferner auch eine angemessene sociale stellung des lehrstandes und heranziehung der socialen verbände zur verwaltung des bildungswesens, wie der verf. weiter erörtert: gemeinden, bezirksvertretungen, landschaftsvertretungen usw. sollen zur teilnahme an der gründung und verwaltung von schulen herangezogen, der kirche als dem bedeutendsten aller socialen verbände und dem lehrstande selbst als dem sachverständigen beurteiler des bildungswesens mitwirkung an dessen leitung gewährt werden!

Danach wird die 'organisation des bildungswesens', zunächst im ganzen, dann in seinen 'teilorganen', eingehend behandelt, als das letzte ziel der entwicklung der hochschule nicht ihre zerlegung in mehrere teile, sondern, wovon auch im ersten teile schon die rede war (s. oben), die vereinigung aller ihrer arten zu einer 'gesamthochschule' bezeichnet und bei der organisation des gymnasiums dann auch die gründe ausführlicher dargelegt, 'weshalb nicht nach II^{b}, sondern nach II^{a} ein vorläufiger abschlusz im lehrgang herbeizuführen ist', was als wünschenswert, ja notwendig für die meisten fächer des unterrichts hingestellt wird.

Zum schlusz faszt dann der verf. die 'ergebnisse und wünsche für die ausführung der schulreform' kurz zusammen, die hier in den hauptpunkten folgen mögen: unaufschiebbar ist vor allem das, was zur hebung des höheren lehrstandes dienen soll, in erster linie die aufbesserung des gehaltes. von grundlegender bedeutung nicht blosz für die hebung des höheren lehrstandes und die herstellung einer inneren einheit des gesamten lehrstandes, sondern für die schulreform überhaupt ist eine fortgesetzte besserung der lehrerbildung. für die pädagogischen gymnasialseminare ist eine reichere ausstattung mit geldmitteln durchaus nötig. unter anerkennung des auch von der Berliner conferenz beschlossenen grundsatzes, dasz nur zwei arten von höheren schulen, gymnasien und lateinlose realschulen, bestehen sollen, ist für eine völlig ausreichende vermittelung zwischen dem gymnasium und der höheren bürgerschule durch

begründung lateinloser realschulen mit lateinischem und griechischem nebenunterricht zu sorgen. das gymnasium ist so weiterzubilden, dasz es wieder für alle wissenschaftlichen berufsstudien an der universität eine wirklich geeignete grundlegende vorbildung gewährt; dadurch wird es von selbst auch die rechte vorbildungsanstalt für die technische hochschule. die berechtigung zum einjährigen heeresdienst ist im gymnasium und den nebencursen lateinloser realschulen an die reife für prima zu knüpfen, sonst aber in der bisherigen anordnung zu belassen. im gymnasium ist nicht nach untersecunda, sondern nach obersecunda eine prüfung einzulegen, dafür aber die reifeprüfung sehr zu vereinfachen, bzw. in ein reifezeugnis zu verwandeln; mit der neuen prüfung sind die einjährigenberechtigung und alle jetzt mit der primareife verknüpften berechtigungen zu verbinden.

Es kam dem unterzeichneten an dieser stelle wesentlich nur darauf an, das interesse der leser für die besprochene schrift anzuregen, deshalb verzichte ich auf eine genauere wiedergabe der gründe, durch die herr Hornemann seine forderungen und wünsche zu stützen sucht, verzichte auch auf darlegung einiger bedenken, die in mir durch mehrere dieser wünsche wohl erregt werden. ohnehin bleibt ja, da die neuen preuszischen lehrpläne endgültig festgesetzt sind, vieles von dem, was in der besprochenen schrift gewünscht wird, ein 'pium desiderium', dessen erfüllung in absehbarer zeit nicht zu erwarten ist; und gewis wird auch, wenn wir erst längere praktische erfahrungen mit den neuen lehrplänen werden gemacht haben, manche correctur in den ansichten des verfassers sich ergeben: aber trotzdem glaube ich den ganzen inhalt der schrift als sehr anregend und belehrend bezeichnen zu können und ihre lectüre dringend empfehlen zu dürfen.

RATZEBURG. W. VOLLBRECHT.

33.

1) KARL NEHRING: DER LATEINISCHE AUFSATZ. programm des Königstädt. gymn. in Berlin. 1890. 17 s. 4.

2) FRIEDRICH SEILER: DER LATEINISCHE PRIMANERAUFSATZ AUF PREUSZISCHEN GYMNASIEN UND DIE LEHRPLÄNE VON 1882. Halle, waisenhaus. 1890. 82 s. 8.

Angesichts der sich steigernden angriffe gegen den lateinischen aufsatz mehrt sich auch die zahl derer, die ihn verteidigen. nachdem auf der letzten philologenversammlung Draheim lebhaft für ihn eingetreten ist, ohne die bei falscher handhabung möglichen gefahren zu verschweigen, ist in den vorliegenden abhandlungen derselbe gegenstand in derselben richtung behandelt.

Nehrings arbeit berührt durch die wärme und freudigkeit, mit der er für den vielgeschmähten aufsatz eintritt, sehr sympathisch. er weist die gegen denselben erhobenen vorwürfe schlagend zurück und schildert in beredten worten die manigfache förderung, die nicht

nur die lateinische lectüre, sondern auch der deutsche, der griechische, der geschichtsunterricht, überhaupt der wissenschaftliche sinn des primaners durch ihn erfährt. zur vervollkommnung der methode schlägt er vor, fortan früher als es jetzt geschieht mit der anfertigung selbständiger arbeiten zu beginnen.

Auch Seiler hält den lateinischen aufsatz für ein unentbehrliches unterrichtsmittel zur vertiefung der lectüre. um über die gegenwärtige handhabung der methode ein urteil zu gewinnen, hat er sämtliche 1587 themata, die 1888/89 in Ost- und Westpreuszen, provinz Sachsen, der Rheinprovinz und in Berlin gestellt sind, dem inhalt nach geordnet und im wortlaut zusammengestellt und damit eine für jeden fachlehrer sehr nützliche sammlung gegeben, da die vorhandenen aufgabensammlungen durchweg aus der zeit vor 1882 stammen. er beginnt mit den themen, die sich an die lateinische lectüre anschlieszen, geordnet nach den schriftstellern und in sich wieder nach den einzelnen werken; dann folgen die aufgaben zur griechischen litteratur, in gleicher weise geordnet, dann die aus der römischen und griechischen geschichte, ferner 'freiere themata aus der geschichte, sage, litteratur und cultur der alten völker' und moderne stoffe; endlich 'beispiele', 'allgemeine betrachtungen und sentenzen' und 'vermischtes'.

Eine vergleichung der verschiedenen kategorien ergibt, dasz auf die lateinische lectüre 558, auf die griechische 161, auf Ciceros leben 38, auf die alte geschichte 494 themen kommen, denen 189 beispielsammlungen und 100 moralisierende nebst 47 vermischten und modernen aufgaben gegenüberstehen.

Aus diesen zahlen gelangt nun S. zu dem schlusz, dasz die herschende praxis sich erst in sehr geringem grade die intentionen der lehrpläne von 1882 und die neuerdings allseitig gebilligten principien angeeignet habe. er geht dabei von der voraussetzung aus, dasz durch die forderung der lehrpläne, der aufsatz solle sich 'innerhalb des durch die lectüre zugeführten gedankenkreises und wortschatzes' bewegen, die aufgaben ausschlieszlich auf die jeweilige lateinische semesterlectüre beschränkt werden. da nun solcher aufgaben nur 558 gestellt sind gegenüber 1029 andern, 35 % gegen 65 %, so erscheint dem verf. dieses resultat als ein sehr ungünstiges.

Ref. ist hier anderer meinung: der 'durch die lectüre zugeführte gedankenkreis und wortschatz' umfaszt doch ein viel weiteres gebiet, nemlich nicht nur die ganze griechische lectüre, das fundament und die schatzkammer der lateinischen, sondern auch die gesamte alte geschichte. denn was diese immer bieten möge, ob kriege und friedensschlüsse oder verfassungskämpfe und gerichtsverhandlungen, heer- und flottenwesen oder friedliche culturarbeit, kunstgeschichte oder philosophie — zu allem, was das leben der alten zu land und zu wasser, in dorf und in stadt angeht, sind dem primaner, der Caesar und Livius, Cicero und Tacitus, Horaz und Vergil gelesen hat, gedanken und worte in reichster fülle gegeben. jedes thema also, das

auch ohne directen anschlusz an die semesterlectüre einen geeigneten, d. h. innerhalb des gedankenkreises der gesamten lateinischen lectüre liegenden stoff aus der alten, ja selbst aus der modernen geschichte behandelt, entspricht den forderungen der lehrpläne. unter dieser voraussetzung aber gestaltet sich das resultat so, dasz von den 1587 themen entfallen: auf die lateinische lectüre incl. Ciceros leben 596, auf die griechische lectüre 161, auf die alte geschichte incl. der 'vermischten aufgaben' 520, das sind zusammen — auch wenn man alle 'beispiele' verwirft, unter denen doch auch aufgaben wie 'Romani magnis omnibus bellis victi tandem vicerunt' und viele ähnliche unbedenklich sind — über 80%, für Berlin allein sogar nahezu 89% aller themata. und dieses resultat, das mit dem vom ref. aus den brandenburgischen programmen gewonnenen (vgl. zeitschr. f. d. gymn.-wesen 1889 s. 406 ff.) durchaus übereinstimmt, ist gewis ein erfreuliches und für alle freunde des lateinischen aufsatzes ermutigendes.

Berlin. J. Ritter.

34.

1) Heidrich, handbuch für den religionsunterricht in den oberen classen. zweiter teil: heilige geschichte. Berlin, 1890.

Wie in dem ersten bande seines handbuchs, so hat der verfasser auch in dem vorliegenden zweiten die aufgabe, die er sich gestellt, nemlich eine zusammenhängende darstellung der heiligen geschichte des alten und neuen testaments zu geben, in gleich anerkennenswerter weise gelöst. namen wie Riehm, Mezger, Weiss, Beyschlag, Reuss und andere bürgen sofort für die wissenschaftliche grundlage, auf der das werk entstanden ist. bei dieser berücksichtigung der wissenschaft ist aber doch die fülle des quellenmaterials nach den bekannten grundsätzen von Herbst so ausgewählt und angeordnet, dasz wir überall eine übersichtliche gruppierung und allgemein verständliche bearbeitung desselben vor uns haben. bisweilen dürfte es scheinen, als ob der verfasser zu tief auf die erörterung gewisser einzelheiten eingegangen wäre, wenn er den jetzigen stand der pentateuchkritik, den charakter und die entstehung der alttestamentlichen geschichtschreibung und andere derartige fragen ausführlich behandelt oder wohl gar die hypothese Wellhausens von der nachexilischen entstehung der gesetze in den mittleren büchern des pentateuchs entwickelt. da aber das werk zunächst vorzugsweise für religionslehrer, denen es bei ihren präparationen für den religionsunterricht einen praktischen dienst leisten will, geschrieben ist und doch auch mit rücksicht auf andere leserkreise das scheinbar fernliegende klar und faszlich darstellt, so erledigen sich damit etwaige solcher bedenken von selbst und treten vor den sonstigen vorzügen, die ihm eigen sind, zurück.

Die schule soll nicht theologie lehren, sondern religionsunterricht erteilen: das ist der praktische zweck, den der verfasser überall im auge hat, sowohl in den einleitenden vorbemerkungen zur behandlung der betreffenden abschnitte in dem unterrichte selbst, als auch in den übersichtsangaben für die bibellectüre, damit diese ja zu ihrem rechte kommt; nicht minder auch in den geographischen und ethnographischen bemerkungen, in den kurzen historischen überblicken, wie überhaupt in der jedesmaligen geschickten heranziehung von verwandten dingen.

Was die anlage des buches im einzelnen betrifft, so sind in der vorausgeschickten einleitung die einschlägigen fragen über die religion des jüdischen volkes im unterschiede von den religionen anderer völker, über die bibel und ihre teile, sowie über das recht der kritik behandelt. besonders die biblische kritik, ihr recht, masz und ihre schranke beleuchtet der verfasser nach verschiedenen seiten hin, um einerseits dadurch seine stellung zu dieser frage zu kennzeichnen, andererseits dem leser anweisungen zur behandlung solcher schwierigen punkte zu geben, wie denn auch solche anweisungen in besonderen fällen (vgl. das wunder am schilfmeer und die kritik) erweitert und vervollständigt werden.

Der stoff selbst ist in fünf gröszere stoffeinheiten zerlegt: mosaismus, prophetismus, judaismus, als die drei entwicklungsstufen der jüdischen religion; sodann die begründung des christentums durch Christum (leben Jesu) und freie entwicklung und ausbreitung durch die apostel (apostolisches zeitalter). wenn schon diese gliederung zeigt, dasz die anlage des buches eine wesentlich andere ist als die der meisten lehrbücher dieser art, beruhend auf dem gesichtspunkte des steten fortschritts der israelitischen religion zu der christlichen, so finden wir auch diesen gesichtspunkt im einzelnen weiter durchgeführt. daher kommt es auch dem verfasser weniger darauf an, die einzelnen bücher der bibel mit der angabe ihres inhalts und der art und weise ihrer entstehung in der bekannten reihenfolge hinter einander zu besprechen, als vielmehr immer ein möglichst überschaubares ganze zu gewinnen. aus diesem grunde geschieht es, dasz er bei der zusammenfassenden darstellung der gesetzesreligion nicht allein die urkunden des pentateuchs zu grunde legt, sondern auch zugleich die weitere entwicklung der gesetzesreligion in den königsbüchern (tempel, höhendienst) mitberücksichtigt. demgemäsz ist auch ferner mitten in der darstellung der geschichte der getrennten reiche ein abschnitt über die berufung, politische wirksamkeit und weissagung des propheten Jesaias, und ein anderer, der die thätigkeit des Jeremias behandelt, eingeschaltet; und selbstverständlich schlieszt das nicht aus, dasz ein folgender abschnitt uns die propheten Israels in historischer aufeinanderfolge noch einmal vorführt, woran sich weiterhin längere darlegungen über das wesen der prophetie, über die entstehung und entwicklung der messianischen weissagung und ihre erfüllung anschlieszen.

Endlich hat der verfasser auch die dritte entwicklungsstufe der israelitischen religion, den judaismus, einer eingehenderen behandlung, bei welcher sogar der abschlusz des judentums im talmud und seine stellung in der welt bis zur gegenwart nicht unberücksichtigt geblieben ist, gewürdigt und auf diese weise unmittelbar zu dem zweiten teile seines werkes übergeleitet.

Dieser zweite teil behandelt das leben Jesu und das zeitalter der apostel. die ausführungen über das erstere beruhen grösstenteils auf den wissenschaftlichen werken von Weiss und Beyschlag, die beide bestrebt sind, eine versöhnung des biblischen christentums mit den jetzigen bildungselementen anzubahnen; und wenn der verfasser diesen zweck auch in dem religionsunterrichte der oberen classen höherer lehranstalten verfolgt wissen will, so stimmen wir ihm in dieser frage bei, in der überzeugung, dasz der erfolg eines derartig betriebenen unterrichts keinem zweifel unterliegt. die fünf abschnitte, in die Heidrich den stoff zerlegt hat, sind folgende: die überlieferung vom leben Jesu, der verlauf des lebens bis zum einzuge in Jerusalem, die predigt vom reiche gottes und seiner gerechtigkeit, die person Jesu, der ausgang des lebens Jesu. zwar ist ja gegen diese gliederung des stoffes nichts einzuwenden, aber die praxis der schule wird doch gut thun, die drei bekannten perioden des öffentlichen lebens zu grunde zu legen und die bergpredigt da zu behandeln, wohin sie dem historischen zusammenhange nach gehört, im anschlusz aber an die bergpredigt die weitere entwicklung der lehre Jesu, seine gleichnisse und wunder zu berücksichtigen.

Einigermaszen befremdend ist die kürze des letzten abschnittes, obwohl doch die fülle des hierher gehörigen stoffes nicht gering ist. mancher hätte vielleicht eine genauere behandlung einzelner abschnitte der apostelgeschichte oder eine eingehendere besprechung einiger neutestamentlicher briefe erwartet. indessen der blick des verfassers bleibt hier mehr auf das allgemeine gerichtet. indem er nemlich von der ansicht ausgeht, dasz gerade dieser stoff im unterrichte, vor allem bei der lectüre der neutestamentlichen briefe, nach verschiedenen seiten hin erweitert wird, hat er sich mehr auf allgemeine bemerkungen beschränkt, um uns desto übersichtlicher die entwicklung jener periode vorzuführen.

Mit diesen bemerkungen empfehlen wir Heidrichs buch als ein für den fachlehrer in jeder beziehung brauchbares und unerläszliches hilfsmittel für den unterricht und wünschen zugleich, dasz es auch in weiteren kreisen die ihm gebührende beachtung bald finden möge.

2) Heidrich, handbuch für den religionsunterricht in den oberen classen. dritter teil: glaubenslehre. Berlin, 1891.

Mit der herausgabe des dritten teiles, welcher die glaubenslehre enthält, hat der verfasser sein handbuch für den religionsunterricht abgeschlossen. der eigentlichen behandlung des stoffes ist eine allgemeine einleitung vorausgeschickt, die, nach einem

kurzen überblick über die evangelische glaubenslehre, den angehenden religionslehrer in den gang und die schwierigkeit des unterrichts einführen, ihn mit den brauchbarsten hülfsbüchern bekannt machen und demselben auszerdem praktische anweisungen über gliederung und gruppierung des pensums in den einzelnen classen geben will.

Bei der behandlung der glaubenslehre selbst ist sich der verfasser der schwierigkeiten, die ihm gerade hier entgegentraten, wohl bewust gewesen, doch hat er sie, ohne ihnen aus dem wege zu gehen, vermöge seiner langjährigen pädagogischen erfahrung sicher überwunden. wie nemlich in den beiden vorhergehenden bänden, so finden wir auch in diesem vorliegenden den richtigen grundsatz vertreten, dasz die schule nicht theologie, sondern religion lehren soll. demgemäsz schreitet auch die darstellung nicht vom katechismus zu einem wissenschaftlichen system der dogmatik vorwärts, sondern sie bleibt bei dem katechismus, um zugleich immer wieder zu der bibel, als der grundlage des katechismus, zurückzuschreiten.

Katechismus und bibel bilden also die grundlage, auf welcher sich die ganze darstellung einheitlich aufbaut, doch nicht in der weise, dasz sie, altem herkommen gemäsz, das altkirchliche system, dem doch noch manche reste scholastischer art anhängen, nur reproduciert, sondern selbständig und zielbewust ihre eigenen wege einschlägt, um die göttlichen heilsthatsachen in fortschreitender entwicklung zum verständnis zu bringen. dasz dabei das wesentliche von dem minderwesentlichen unterschieden und in den vordergrund der betrachtung gestellt ist, leuchtet von selbst ein. wer sich davon überzeugen will, der vergleiche zuerst den abschnitt über den ursprung und das wesen der religion, wo der verfasser die verschiedensten ansichten hierüber anführt und das für und wider derselben nach allen seiten gewissenhaft abwägt, um schlieszlich das endergebnis in wenigen sätzen klar zusammenzufassen. diese klarheit der darstellung wird uns überall entgegentreten, mag der verfasser sich bald diesem, bald jenem abschnitte der glaubenslehre zuwenden; und sie verläszt ihn auch dann nicht, wenn er sich bemüht, uns in die tiefsten geheimnisse des christentums, in die lehre von der rechtfertigung des menschen, von der heilsbedeutung des todes Jesu und der göttlichen dreieinigkeit einzuführen. trotzdem überschreitet er nicht die grenzen des menschlichen erkennens, bescheidet sich vielmehr mit dem offenen geständnis, dasz es uns nicht möglich ist, alle diese fragen in befriedigender weise zu lösen.

Endlich fehlen in dem buche auch nicht die hauptpunkte der christlichen sittenlehre, die zwar in einem besonderen abschnitte behandelt sind, aber doch eine passende stelle im zusammenhange des ganzen gefunden haben. vieles aus diesem gebiete konnte natürlich nur andeutungsweise behandelt werden; und doch hätten wir mit rücksicht auf die groszen schwierigkeiten, mit denen gerade die durchnahme dieses gegenstandes im unterrichte zu kämpfen hat, eine etwas eingehendere besprechung einiger punkte, besonders der drei

groszen lebensformen menschlicher gemeinschaft, der familie, des staates und der kirche, gewünscht. im zusammenhange damit hätten sich vielleicht noch andere hierher gehörige fragen streifen lassen.

So reiht sich dieser abschlieszende teil des Heidrichschen handbuchs den beiden früher erschienenen würdig an. das ganze werk aber rechnen wir ohne bedenken zu den besten hilfsmitteln für den religionsunterricht.

Cöthen. Alwin Sterz.

35.

Grundzüge der evangelischen sittenlehre von Julius Naumann, realgymnasialdirector. Leipzig, B. G. Teubner. 1890.

Es ist bekannt, dasz die evangelische sittenlehre in dem religionsunterrichte der höheren lehranstalten bis jetzt noch nicht die beachtung gefunden hat, welche diese wissenschaft ihrer bedeutung nach verdient. zur erklärung dieser thatsache betonen einige, wie Münch in einem seiner aufsätze über den religionsunterricht thut, die schwierigkeit der behandlung, die gerade dieser unterrichtsgegenstand dem religionslehrer bereitet; andere dagegen weisen auf die lehrbücher hin, die diesen stoff in sehr verschiedener weise, meist kurz und zusammenhangslos, darstellen und ihn an bestimmten stellen der glaubenslehre einschalten. solche und andere mängel sucht Naumann in dem oben genannten werke dadurch zu vermeiden, dasz er den stoff, gesondert von der christlichen glaubenslehre, als einen selbständigen behandelt und auch seinen umfang durch die berücksichtigung der vorchristlichen sittenlehre erweitert.

Das buch, für die bedürfnisse der schule geschrieben, verfolgt den zweck, manchem lehrer das lehren, vielmehr noch manchem schüler das lernen zu erleichtern, und gliedert sich in zwei teile. nachdem der verfasser in der einleitung den begriff, die namen und beiden grundprincipien der evangelischen sittenlehre, das formale und materiale, erklärt hat, führt er uns in dem geschichtlichen teile in die sittlichen anschauungen der drei groszen griechischen philosophen und der von jenen mehr oder weniger abhängigen philosophenschulen ein. darauf behandelt er in kürze die sittenlehre der Römer, als auf griechischen einflusz zurückgehend, und charakterisiert in gleicher weise die moral des alten testaments, um sich sodann der betrachtung der christlichen moral zuzuwenden und deren überlegenheit vor der heidnischen und alttestamentlichen aus der vollkommenen durchdringung jener beiden principien und ihrer vereinigung in dem gebote der christlichen liebe zu erklären. da aber die christliche sittlichkeit den höhepunkt, wie er uns in dem leben und den forderungen Jesu Christi entgegentritt, nicht behauptet, so werden wir weiterhin auch mit den ab- und aufsteigenden entwicklungsstufen derselben in den verschiedenen perioden der christlichen kirchengeschichte bis in den anfang unseres jahrhunderts bekannt gemacht.

Der zweite, darstellende teil, ausgehend von dem zusammenhange der glaubens- und sittenlehre, enthält die eigentliche sittenlehre, und zwar in dem ersten abschnitte die pflichten gegen gott. diese werden zerlegt in die pflichtmäszigen gesinnungen und pflichtmäszigen handlungen, und zu letzteren rechnet der verfasser das gebet, den gottesdienst und den eid. während im anschlusz hieran der zweite abschnitt die selbstpflichten nur kurz berücksichtigt, stellt der dritte, der eigentliche hauptteil des buches, die pflichten gegen den nächsten dar, sowohl die allgemeinen pflichten gegen alle menschen, als auch die besonderen nächstenpflichten in familie, staat und kirche.

Was den beigegebenen doppelten anhang betrifft, so hätte sich meines erachtens der erste 'vom gebot' an einer andern stelle des buches, vielleicht bei der betrachtung der alttestamentlichen sittenlehre, leicht einfügen lassen; der zweite dagegen, der den wortlaut der zehn gebote nebst Luthers erklärung enthält und in jedem katechismus zu finden ist, konnte demzufolge als allgemein bekannt vorausgesetzt werden. im übrigen ist die definition der begriffe präcis und klar; auch sind geeignete bibelstellen, bisweilen in reichlicher anzahl, zur begründung der aufgestellten ansichten, beigebracht.

Cöthen. Alwin Sterz.

(26.)

BRIEFE KARL LACHMANNS AN FRIEDRICH LÜCKE.

mitgeteilt, eingeleitet und erläutert von F. Sander in Bunzlau.
(fortsetzung von s. 247 ff. 291 ff.)

X.

2s [blatt: bruchstück; april 1817 aus Königsberg].[43]

— — — tes arme blut dann thun, als morgens und abends seine hände falten und sprechen: herr, ich bin nicht werth, Deine schafe zu hüten; thu ein einsehen und führe einen andern hirten her, eh die herde verloren gehe. so lange will ich thun, was ich kann; ich weisz, dasz Du nicht allzuviel von mir verlangst, und doch möcht' ich gern etwas ordentliches thun. würde selbst die herde gern laufen lassen, wenn es nicht selbstmord wäre; unser täglich brot gib uns heute. Amen.

Ich setze hinter diese oration und abhandlung ein dixi zum beschlusz; darauf entschuldige ich mich, dasz ich, weil ich eben kein postpapier vorräthig habe, auf einem alten blatte schreibe — berichte dann, dasz Reck zufällig an mich geschrieben hat, nämlich weil mein bruder einen brief von ihm hat einlegen wollen. er sagt nichts von seiner projectierten fahrt nach Verona[44] — ich aber sage: wenn Savigny

[43] das erste blatt dieses briefes fehlt in der sammlung. die datierung ergibt sich für den monat aus dem schlusse des briefes; für das jahr ist entscheidend, dasz E. Schulze noch als lebend und als beschäftigt mit dem plan einer italienischen reise erwähnt wird. das nähere darüber findet man in der biographie Schulzes von Marggraff (Leipzig 1855).

[44] es kann sich nur um den versuch der freunde und namentlich Lückes handeln, Reck durch Savignys vermittelung bei der entzifferung

so vornehm-lügenhaft fragte (dafür erkenn' ichs, ob ich gleich an Klenzes urtheil über S. noch nicht glaube): ist er ein schüler des grossen Hugo; so mustest Du S. ins auge fassen und fragen: wie lautet das französisch? fameux oder célèbre? dann liesz sich vernünftig mit ihm sprechen, wie Du es glaub' ich gethan hast. hiesz es aber du grand H., so mustest Du ihm gleichfalls lügenhaft antworten. übrigens glaub' ich unter uns gesagt nicht, dasz R. eigentlich zu solchen philologischen arbeiten taugt. er hätte die zwei jahre gesessen und so lange mit galläpfelauszug an jedem zuge gearbeitet, bis nichts mehr zu lesen wäre. er fragt mich, ob ich noch 'die schauer hätte, wo es so trübe luft ist und doch nicht anfangen will zu regnen'. ich werde ihn bitten, mir das durch tiervergleiche deutlich zu machen. sonst sagt er, es sei 'ganz die alte clerisei'. er sei 'sehr ziemlich wohl'[45] — — — — — Er und Schulze wollen beide in die ferien. o gott! was wollen (suchen) die da? ich wüszte einen, dem ichs lieber gönnte. am schlusz soll ich bedenken, dasz er täglich auf dem walle 'dem scheuslichen rothkopfe' begegnet. und ich weisz gar nicht, wen er damit meint, überhaupt aber gar nicht mehr, was ich von den beiden menschen denken soll. Schulze will seine Cäcilie in Rom feilen. himmel es ist schrecklich! denn dabei musz einem nothwendig Tasso einfallen. trösten könnt' es mich, obwohl mehr poetisch (ästhetisch) als menschlich, wenn nur das gedicht ein Jerusalem wäre. ich habe mir einmahl die dichter eingetheilt, für den hausgebrauch, fortasse non nimis subtili judicio, utiliter tamen. einige sind froh in der irdischen lust, wie Ariost und Boccaccio, andre sind engel wie Dante und Wolfram von Eschenbach im Titurel, ich glaube auch Shakspear und, soviel ich ihn kenne, Calderon; die dritten stehn oder schwanken vielmehr zwischen beiden. von den letzern gibts viele arten oder grade, und auf allen graden sind sie theils zufrieden mit sich, theils sehnsüchtig und unglücklich. Göthe steht meist — denn man ist zu andern zeiten anders — dem irdischen nur allzu nah, aber er ist dabei glücklich. Tasso steht, für ihn unglücklich, aber am menschlichsten, gerade in der mitte. — Auf die alten poeten glaub' ich paszt die eintheilung nicht. ich habe sie Dir hier erzählt, weil mir manchmahl dadurch etwas klarer geworden ist. ich glaube, das pandectenformat ist schuld, dasz ich heute keinen brief schreiben kann. Du muszt so vorlieb nehmen.

Gott, ich kann von unserm armen Schulze nicht abkommen. meinst Du denn, dasz er in Italien glücklich sein wird? ich glaubs nicht. Est Ulubris[46], sagt Horaz, es ist auch in Königsberg, das glück, wers nur mitbringt oder findet. Reck kommt es so wunderbar vor, dasz ich am Pregel bin, dasz er darauf alle möglichen ungeziemenden reime machen möchte. er singt gewisz: ach nach Greene — ich mich sehne.

Ich habe Recks brief halb abgeschrieben, um mich darein zu finden,

---

der 1816 von Niebuhr in Verona entdeckten handschrift von Gaji Institutionum commentarii zu beteiligen, die damals von der Berliner akademie der wissenschaften in aussicht genommen war. die arbeit war erschwert durch die beschaffenheit des codex, eines palimpsestes; sie wurde 1817 durch Goeschen, Jm. Bekker und Bethmann-Hollweg ausgeführt. Reck fand dabei, soviel mir bekannt, keine verwendung.

[45] hier folgen einige Recksche derbheiten und wunderlichkeiten, die für den verkehr zwischen Lachmann und Lücke keinen wert haben. — Die erwähnung der tiervergleiche zeigt, dasz Jacob Grimm in seinem briefe an Lücke um weihnacht 1851 (briefw. s. 39) mit recht auf Reck als den rät, der Lachmann mit einer spitzmaus verglich, die vergnügt aus der hede hervorblickt.

[46] Horat. Epp. I 11, 28—30. Navibus atque —
Quadrigis petimus bene vivere. Quod petis, hic est,
Est Ulubris, animus si te non deficit aequus.

aber es hilft nicht. soll ich auch Deinen vornehmen? da heiszt es: 'Br. und Bunsen haben geschrieben. hier sind die briefe'. nemlich in Berlin. ist das nicht boshaft?

Brandis brief erfolgt anbei zurück.

Wünsche Bekker glückliche reise und gute verrichtung. die gute verrichtung meine ich eigentlich anders und innerlich; aber es ist ihm nicht zu helfen, und er hilft sich auch selber nicht. denn Du hast leider recht.

Sei Du froh, auch in den kurzen ferien. es ist bald, nemlich im mai, zwei jahre, als ich zuletzt in Bodungen war. grüsze alle.

XI.

Königsberg, den 29 aprill [so!] 1817.

Ich wüszte gar nicht, mein theurer Lücke, warum ich nicht eben jetzt, da ich gerade lust dazu habe, Dir schon auf den brief antworten sollte, den ich von Dir erst erwarte. dasz man den brief selbst gewöhnlich erst abwartet, ist meist nur eine zufällige einrichtung, zum theil bequemlichkeit. ein rechter brief, in dem, was zwar selten angeht, gar nichts vergängliches und neues, sondern nur das alte liebe vorkommt, macht nachher nicht einmahl zusätze nöthig. — Du kannst wohl denken, wie ich mich freue — Du schrei(ie)bst mir davon in Deinem nächsten noch ungeschriebenen briefe; Ihr erhaltet heute erst meinen letzten — — dasz (lies wieder zurück) dasz Dir Dein wissenschaftliches leben so gefällt, dasz Du so recht siehst, wie es Dir glückt. ich glaube, ich beneide Dich — doch ist dieser neid von den stoïkern nicht rubriciert; es gibt überhaupt kein dummeres buch als Ciceros Tusculanen, die ich diesen winter in der schule lesen müssen. — Deine Bodunger nachrichten — ich hätte gern ein geflügelteres wort dafür — die sind eigentlich die rechten alten, das gute lied, das man immer wieder von vornen anfängt, so wie ich, wenn ich meinen guten tag habe, das liebste: wenn die reben wieder blühen. es thut mir zuweilen ich weisz nicht was weh in Deinen briefen. aber wenn ich mich bedenk' und fasse, ist es dies, dasz nichts von B. darin steht. um gottes willen versteh mich nicht unrecht. von Henrietten habe ich gemeint, wahrhaftig! nichts anderes; gott segne Euch; hierbei ist jener neid, der sonst gut ist, doch schon zu schlecht und kommt nicht vor. nur ein unbestimmt verlangen fühl' ich, das die brust durchzieht. — Mach hier eine pause und sing einmahl das lied, wie ich, sobald ich diesen satz ausgeschrieben habe. sing mir aber ja recht schön, was Reichard am schönsten gesetzt hat: dasz in solchen schönen tagen. da schwebt das gefühl auf wie ein vogel im entzücken — und dann wird es verschämt und in heimlicher halber seliger trauer verliert man sich in der erinnerung, Doris einst — —.[47]

Es ist mir gestern wunderlich mit Dir gegangen. ich erinnerte mich, was Du einmahl von einer vorrede an Neander mir geschrieben hast. ich dachte, es würde ein feierliches lust- und freudenfeuer vor der Eusebius-kanonade sein.[48] ohne weiter nachzusehn oder — nach-

---

[47] hier ein stück papier freigelassen. vielleicht wollte Lachmann das Goethesche lied (nachgefühl) nachlesen und dann noch weiter daraus citieren. Lücke war als klavierspieler und sänger unter den freunden beliebt. aber auch Lachmann musz über eine helle klare stimme verfügt haben. Jacob Grimm in dem angeführten briefe aus 1851 (briefwechsel Lücke-Grimm s. 39) erzählt: als Meinekes schwiegersohn (der Horkel) getraut wurde, sang ich mit ihm [Lachmann] aus einem gesangbuch und hörte auf nichts als seine stimme.

[48] Lücke gab 1816 heraus: 'über den neutestamentlichen kanon des Eusebius von Cäsarea. ein beitrag zur historischen kritik des neutestamentlichen kanons und der kirchengeschichte des Eusebius'

zudenken, hohlte ich mir diese, und — Gesenius lehrte mich, was ich schon allein aus seiner, wie Deine dedication 'dankbaren und hochachtungsvollen' recension hätte abnehmen können. denke aber nur nicht, es wäre mir leid, dasz ich das Eusebius-buch gelesen habe und gar selbst besitze. es ist wirklich — ich rede nicht menschlich, sondern mit Schäfer [?] — ein gutes buch. damit Du Dich wunderst, will ich auch sagen: ich wollte gegen Brandis durchsetzen, dasz es nicht weitläuftig, sondern kurz ist. es geht so schön dialektisch und schlag auf schlag drin, dasz es eine freude ist. ich habe viel draus gelernt, wie sehr mir auch einerlei ist, ob Eusebius νόθα und ἀντιλεγόμενα unterscheidet. übrigens hast Du, bis auf die falschen accente, recht. gegen den Vogel konntest Du einmahl fester auftreten, bei dem οἱ πολλοί. denn οἱ πολλοί heiszt nicht allein vulgus, sondern ebensowohl die meisten. aber 1 Cor. 13, 8 hat εἴτε gar keine andere bedeutung als sonst. es ist aber da eine ungriechische ellipse. Luther hat gut übersetzt; Schotts schlechte übersetzung macht die construction deutlich. — ich habe vorher gesagt, Du habest kurz, nicht kurz und gut, sondern gut und kurz geschrieben. mich solls nicht befremden, wenn noch einer sagt zu kurz. denn das wunderbare geschieht. nennen sie mich doch wegen meiner Properz-kritik den behutsamen; und J. Grimm behauptet, meine meinung über die Nibelungen sei ganz eins mit der seinigen — und das trotz meinen handgreiflichen hieben. ich seh es kommen, dasz v. d. Hagen mich auch noch für seinen freund erklärt, obgleich der professor Köpke nachgezählt hat, dasz ich ihn nie ohne tadel und seitenhiebe auch nur genannt habe. mir ist es aber einerlei — weil bekanntlich überhaupt alles eins ist. — à propos, sag mir doch, ist das bei den theologen jetzt auch so, dasz, bis auf ein paar vielleicht, die sonst groszen dabei schurken sind? mit den philologen ists leider. nur Niebuhr nehme ich aus, und — vielleicht den alten Vosz, der mir nur stolz, aber sonst ehrlich und gut scheint. Jacobs ist mir sehr zweideutig. um Hermann thut mirs leid, aber er ist auch nicht rein. Lobeck, der aber nicht grosz ist, erzählt mir manches von ihm, woraus er selbst kein arg hat, ich aber sehr. wenn Du Keferstein kenntest — er kennt aber Dich nicht — so wollte ich erzählen, wie er aus einem unterlehrer in Lyck — videatur die charte — oberlehrer in Thorn geworden, und hier ein so glorreiches historisches examen gemacht hat, dasz sie ihn nun hier mit gewalt an des groszen Hüllmanns stelle haben wollen. ich wünsche das keinem christen, auch diesem grundgütigen K. nicht, zumahl da er eine sehr liebenswürdige frau haben soll.

Hör einmahl, ich glaube ich bin ein narr. es wäre mir freilich nicht lieb. aber nach allen guten definizionen ist es zwar nicht jeder, dem alles eins, aber doch wem scherz und ernst eins ist. und leider musz es wohl bei mir so sein. denn wenn ich im bittersten ernst sage, was mir das heiligste ist, so nehmen sies für scherz, und umgekehrt. dasz mich die leute für einen spitzbuben und boshafte bestie halten, ist mir nichts neues, jetzt aber zum theil wahr, weil ich hier bald aus dummheit, bald aus bosheit und ärger zu allen absurditäten ja sage und mich nachher darüber lustig mache. sonst tröstet mich das, dasz die leute hier in der that wunderlich sind. ein echter Pree-isze glaubt Dirs nicht auf einen körperlichen eid, dasz es in Italien ein wenig wärmer ist als hier. Göthe wird zwar nicht gelesen,

---

(Berlin, Dümmler) und 'grundrisz der neutestamentlichen hermeneutik und ihrer geschichte' (Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1817). der Eusebius war Gesenius, dem Hallischen lehrer Lückes, die hermeneutik Neander, diese mit einem ausführlichen, schwungvollen widmungsschreiben, zugeeignet. ein anhang des Lückischen Eusebius richtet sich an und gegen den Erlanger professor J. P. S. Vogel, der über denselben gegenstand geschrieben hatte.

sondern nur verachtet: sollte aber je hier ein nachdruck des Meister erscheinen, so fällts niemand auf, wenn Wilhelm nach Mignons lied (kennst Du p.) etwa fragen wird: 'es musz wohl Preeiszen gemeint sein', statt Italien. so siehst Du wohl, dasz das paradiesz ganz füglich bei Pillau liegen kann.[49] nun ja, der baum der erkenntnisz wächst und grünt und blüht lustig genug hier. doch musz ich zur steuer der wahrheit bekennen, dasz er von auswärts her verpflanzt scheint.

Aber es ist, als wenn ich nichts bessers wüszte, als auf Preuszen zu schimpfen. ich kanns ja genug für mich ohne zu schreiben. ich nehme zwar auch öffentlich kein blatt fürs maul. vernünftige leute meinen aber, entweder mir zu gefallen oder wirklich, allzu fest sitze ich hier nicht, und einen scheffel salz zu verzehren würde ich schwerlich zeit haben. nun gott gebe es! — Ich habe wieder heute zu verschiedenen zeiten an diesem briefe geschrieben. jetzt will ich in der italienischen reise lesen, bis es mich etwa langweilt, und dann schlafen. nb. ich meine die Göthische. gute nacht.

Den 12 mai. ich sehe nach, womit ich neulich geendet. da finde ich die italienische reise. ach diesem jungen liebenswürdigen Göthe, dem man seine paar wetternachrichten, zumahl sie seit Ferrara aufhören, gern zu gute hält, er liesz sichs nicht träumen, dasz er 1817 vom theater würde entlassen werden, weil er nicht dem groszherzog zu gefallen den famösen hund auf die bühne gelassen; es wäre ihm lieb gewesen zu wissen, dasz er einst (das soll er sich jetzt vorgesetzt haben) sein leben in Italien beschlieszen würde. — Wo werden wir denn unser leben beschlieszen? es ist mir sehr wahrscheinlich, weder in Berlin noch in Königsberg. geh nur immerhin nach Heidelberg, wenn es sich so macht. es ist alles ganz recht, was Du davon sagst. ich wüszte, aus andern gründen, keinen ort wo ich lieber wäre.

Bekkers gutmüthige wünsche, ich musz es Dir gestehen, haben mich sehr betrübt. neulich in Kl.[enzes] brief hatt' ichs kaum beachtet, aber nun, da ich sehe, dasz es sein ernst war, nun musz ich glauben, ich habe in Berlin aufgeschnitten und mir das ansehn groszer gelehrsamkeit gegeben. und wahrhaftig das habe ich gerade in Berlin am wenigsten thun wollen. ich weisz wohl, dasz Bekker mir recht gut ist, vielleicht eben so sehr als ich ihm, aber ich weisz auch, dasz sich sein urtheil dadurch nicht bestechen läszt. wie kann ich ihn also anders als durch falschen schein zu der sehr dummen meinung bewogen haben, ich sei im stande den Platon herauszugeben? — nein, ich kann den gedanken, dasz ich mich mit worten und gebärden wenigstens überhoben und mir kenntnisse angedichtet, gar nicht los werden. ich bitte Dich, sprich bei gelegenheit überall schlecht und verächtlich von mir in der beziehung und sag, ich sei oft anmaszend, es sei aber nicht so böse gemeint p. ja, wenn es noch ein anderer, ein dümmerer, ein blosz gutmüthiger wäre, der so urtheilte! aber Bekker gerade, Bekker! nein, es ärgert mich. —

Es wäre mir viel werth, wenn unserm Bekker Italien wohl bekäme! die Gedickische zucht hat eine schwere rinde um ihn gelegt. gott gebe, dasz die italische luft etwas dazu thut.

Wenn wirs recht nehmen, lieber freund, so geht es uns beiden eigentlich jetzt sehr gut. ich will just nicht wünschen, dasz dieses gute leben recht lange dauert, aber eine weile musz es doch so sein. besser so als anders. der liebe gott will uns nicht wie verzogene schosz-kinder und -hunde halten. bei denen kommt es denn am letzten ende nach. ich wünsche mir und Dir ein seliges und geruhiges ende. jetzt da wir noch jung sind, kommt uns das quälen und die unruhe eben zu pasz. das übele ist nur, dasz die überzeugung garnicht will

---

[49] der Königsberger orientalist J. G. Hasse (1759—1806) gab 1798 heraus: 'Preuszens ansprüche das paradies gewesen zu sein.'

zur gewohnheit werden, dasz ich mich so oft daran erinnern muszt [musz? — Du — muszt? — Ihr — müszt?]. wie machst Du das? oder geht es Dir auch so?

Es freuet mich unendlich, dasz Ihr mit Abeken wieder gut seid. ich stelle mir aber auch vor, dasz er liebend nothwendig liebenswürdig sein musz, für männer meine ich; ob für frauen kann ich nicht sagen — vielleicht weisz ich auch noch gar nicht recht, was das heiszt, von frauen geliebt werden. wenn mich gott das noch einmahl will erfahren lassen, das würde ich für seine gröszte gnade halten. jetzt wäre es mir viel zu viel; ich bin es noch nicht halb werth. aber ich glaube doch, ich gebe nicht wieder so ohne nachdenken einen buhlerischen poeten heraus. einmahl habe ich mich schon in Berlin darüber geschämt; ich habe blosz, weil ich mich schämte, Schleiermachern kein exemplar gegeben. getadelt hat mich bekanntlich nur Jahn darum, aber aus thorheit.

Weiszt Du auch, was die leute mit dem plane meinen, 'mich mit der hiesigen universität zu verknüpfen?' — schulstunden halten und collegia lesen zusammen, so versteh ich das.[50] — übrigens ist mirs sehr dunkel: denn zum prof. extr. juris können sie mich doch nicht machen, noch weniger zu Delbrücks nachfolger in der professur der schönen wissenschaften, und von einer neuen ist doch auch schwerlich die rede. na — ich kanns ja abwarten.

Ich möchte Dir noch manches schreiben, aber der brief musz auf die post. mein vater sagt nicht gern auf der kanzel: 'alles übrige fassen wir zusammen' p., ich aber fasse alles zusammen in mein χαῖρε, freuet Euch in dem herrn!

[ohne unterschrift.]

[50] wie Hertz (s. 46) berichtet, lehnte Lachmann bald nachher den in dieser gestalt an ihn herantretenden ruf ab, ward aber ostern 1818 in Delbrücks frühere arbeit berufen.

(29.)

BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER EINUNDVIERZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU MÜNCHEN.

(schlusz.)

Orientalische section.

Die orientalische section constituierte sich donnerstag, den 21 mai, in der zahl von 17 mitgliedern unter dem vorsitze des prof. Kuhn-München. der vorsitzende sprach zunächst über die entwicklung der orientalischen studien in Ingolstadt, Landshut und München.

Darauf gab prof. Socin-Leipzig einen bericht über die lexicalischen sammlungen der Arabisten Fleischer und Thorbecke, wobei er die hoffnung aussprach, diese sammlungen möchten durch den druck allgemein zugänglich gemacht werden. daran knüpfte prof. Hommel-München einige bemerkungen. — Der zweite vorsitzende, prof. Kautsch-Halle erörterte die frage des 9n internationalen orientalisten-congresses. einstimmig wurde folgende resolution gefaszt:

„Die orientalische section der 41 versammlung deutscher philologen und schulmänner erklärt, dasz sie allein das unter dem vorsitze von prof. Max Müller bestehende londoner comité für den im herbst 1892 in London abzuhaltenden orientalisten-congress als zu recht be-

stehend anerkennt, und erwartet demzufolge, dasz eine eventuelle beteiligung deutscher orientalisten sich ausschlieszlich auf den für 1892 geplanten congress beschränken werde."

In der zweiten sitzung: freitag, den 22 mai, hielt dr. Scherman-München einen vortrag 'zur buddhistischen visionslitteratur'. — Prof. Hommel-München machte mitteilungen über einen in Bombay kürzlich gedruckten text des arabischen 'Bilankar und Yûdâsaf' (= Barlaam und Joasaph). prof. Kuhn schlosz hieran einige bemerkungen über den ursprung dieses textes, aus einem verloren gegangenen christlichen original in Pahlavî-sprache.

Nach einigen dankesworten prof. Socins an den vorsitzenden und die schriftführer wurde die section geschlossen.

Deutsch-romanische section.

In der constituierenden versammlung, donnerstag, den 21 mai, vormittags 8 uhr, erklärte im namen der anwesenden romanisten prof. dr. Freymond-Bern auf befragen des prof. Brenner-München, ob die romanisten eine eigene section bilden oder wie bisher mit den germanisten zusammen tagen wollten, den beitritt zu der von Görlitz her noch bestehenden deutsch-romanischen section. bei der bildung des bureaus wurde prof. Brenner-München als erster, privatdocent dr. Golther-München als zweiter vorsitzender, dr. K. Borinski und dr. R. Otto-München als schriftführer gewählt. die liste weist 35 mitglieder auf.

Den ersten vortrag hielt dr. B. Kahle-Berlin über den 'altnordischen vocalismus auf grund der skaldenreime'. mit hilfe der strengen reime in den skaldenliedern läszt sich die geschichte des vocalismus um einige jahrhunderte über die ältesten altnordischen handschriften zurück verfolgen. redner verbreitet sich insbesondere über die vorlitterarische geschichte des altnordischen umlautes und der brechungen und rechtfertigt seine stellungnahme gegenüber den bisherigen äuszerungen über einschlagende fragen.

Zweite sitzung: donnerstag, den 21 mai, nachmittags $3^1/_2$ uhr.

Vereinigung der deutsch-romanischen und der sprachvergleichenden abteilung.

Zunächst hielt prof. dr. Osthoff-Heidelberg einen vortrag über 'eine bisher nicht erkannte indogermanische präsensstammbildung'. es handelt sich darum, das verhältnis von germanisch standan, stôp zum stamme sta, von swind-an zu swi usf. aufzuklären. an der hand ähnlicher bildungen im baltischen, griechischen und lateinischen erweist redner -net-| -nt- als präsensstammbildenden teil obiger verbalstämme. der vortrag wird in den beiträgen von E. Sievers (bisher Paul u. Braune) gedruckt werden.

Hierauf sprach dr. K. Borinski (München) über 'die grundzüge des systemes der articulierten phonetik'. redner geht von der unsicherheit der sprachwissenschaft über die gesamte natur ihres materials aus, verfolgt das aufkommen einer besonderen lautwissenschaft, ihre richtungen, verdienste und irrungen. er weist vor allem auf die mängel der reinphysiologischen beobachtung hin und zeigt eine methode, zur einheitlichen auffassung des lautstandes zu gelangen. er legt die gesetzlichkeit im lautwandel unter protest gegen die annahme von 'lautgesetzen', sowie die bei wortbildung und sprachgebrauch wirksamen factoren auseinander.

Dritte sitzung: freitag, den 22 mai, vormittags 8 uhr.

Germanische vorträge.

Zunächst sprach dr. Emil Henrici-Berlin wünsche der herausgeber des germanistischen jahresberichtes aus, die auf äussere unter-

stützung des verdienstvollen unternehmens, sowie auf thätige beihilfe bei der ausarbeitung durch einsendnug schwer zugänglicher litteratur und übernahme von kleineren forschungsgebieten, durch hierfür besonders vorbereitete berichterstatter abzielten.

Hierauf hielt dr. Henrici seinen vortrag über 'einige grundsätze der Iweinkritik'. er zeigte, wie Lachmann durch zu rasche erledigung der jüngeren handschriften die übersicht über das kritische material unmöglich gemacht und die erkenntnis der wirklichen verhältnisse verhindert habe. die versuche Pauls und Boehmes, klarheit in die handschriftenfrage zu bringen, seien nicht gelungen. wir sind wohl im stande, die sprache Hartmanns zu ermitteln, aber nicht den authentischen text, höchstens einen text, wie er am ende des dreizehnten jahrhunderts gelesen wurde. auch Lachmanns metrische, aus dem Iwein heraus entwickelten regeln bedürfen gründlicher nachprüfung; als ganzes sind sie nicht aufrecht zu halten. der vortrag wird im zweiten bande der Iweinausgabe des vortragenden weiter ausgeführt werden.

Es folgt der vortrag von privatdocent dr. Wunderlich-Heidelberg über 'die deutsche syntaxforschung und die schule'.

Die frage, was denn wohl die syntaxforschung mit der schule zu thun habe, beantwortet redner durch den hinweis darauf, dasz man bei entscheidung des streites, ob es so oder so heiszen müsse, wie er oft in gesellschaften wie in der presse und zwar nicht blosz in fachzeitschriften, sondern auch in der tagespresse aufgeworfen wird, vor allem auf den lehrer der deutschen sprache blickt als auf eine autorität, die solche wirren zu entscheiden habe. wenn also schon hier die schule in diese fragen hineingezogen wird, auf welche in den meisten fällen die syntaxforschung die antwort zu geben hat, um wie viel mehr noch seit dem groszen reformlärm der letzten jahre.

In diesem lärm war die empfindung vorherschend, dasz die deutsche sprache bis jetzt beim unterricht zu kurz gekommen sei und diese kleidete sich in die forderung nach 'einer centralen stellung' des deutschen im unterricht. nehmen wir diese forderung auf, so fragt es sich, welche seite der deutschen grammatik bedarf besonderer pflege? die orthographie ist wenigstens für die schule geregelt, laut- und formenlehre begegnen für den praktischen gebrauch im allgemeinen wenig zweifeln, und zur not läszt sich da auch aus lehrbüchern rat schöpfen. in der syntax dagegen wird es nie zu einem lehrbuche kommen, das alle fälle im voraus entscheidet. unsere wissenschaft musz sich also wohl immer damit begnügen, die gesichtspunkte aufzustellen, aus denen heraus jeder selbst entscheiden soll. auch die syntactische schulung unserer lehrer läszt noch sehr zu wünschen übrig.

Vor etwa zwei jahren wurde in den grenzboten jagd gemacht auf 'sprachdummheiten' von einem anonymen verfasser, dessen incognito allerdings sehr durchsichtig ist. der erfolg ermunterte ihn zur wiederholung und deshalb glaubt auch redner die schrift hier einer eingehenden betrachtung unterziehen zu sollen, zumal sie trotz der scharfen beobachtungsgabe eines gereiften früheren schulmannes in den grundanschauungen von allem abweicht, was die syntaxforschung, auch wie sie heute dasteht, zu fordern berechtigt ist.

Da die sprache für den verfasser ein kunstwerk ist, so beanstandet er mit unrecht alle erscheinungen, die er billigen würde, wenn er wie andere die sprache als verkehrsmittel auffassen würde: bequemlichkeit, kürze des ausdruckes, beschränkung auf das notwendigste.

Noch mehr beanstandet redner die auffassung (grenzboten 1890, I, s. 420), dasz es eine papiersprache nicht gibt, dasz das geschriebene wort nur eine äuszere fixierung des gesprochenen wortes ist. hierin berührt er sich mit Otto Schröders 'papiernem stil'. dabei wird aber von beiden keineswegs der versuch gemacht, die schluszfolgerung zu ziehen und den unerquicklichen zustand durch entschiedene trennung

beider stilformen, der mündlichen und der schriftlichen mitteilung, zu beseitigen, sie sehen die abhilfe vielmehr in einem zurückschrauben auf angebliche frühere verhältnisse, in erneuter unterordnung der geschriebenen sprache unter die gesprochene.

Und doch sind die grundbedingungen beider stilformen ganz verschieden! hier die fast unmittelbare folge von gedankenbildung und lauterzeugung, dort die immerhin hemmende zuhilfenahme von manueller fertigkeit, abgesehen davon, dasz der schreibende seine thätigkeit jeden augenblick unterbrechen kann, um seine gedanken zu sammeln, während solche pausen nicht einmal der dialog begünstigt, um wie viel weniger der eigentliche vortrag. daher die parataktische fügung der gesprächsform, während in der schriftform die nebensätze vorherschen.

Noch wichtiger ist das aufnehmende organ: hier das ohr, dort das auge; denn es ist unbillig, wenn der verfasser der 'sprachdummheiten' verlangt, dasz man solchen wortverbindungen, die unser auge verletzen, die härte dadurch benehmen soll, dasz man sie vorliest und sich dann prüft, ob sie nun auch noch verletzen. was dem ohr geboten wird, verklingt mit dem augenblick, in dem es entsteht, was dem auge geboten wird, bleibt und ist der prüfung ausgesetzt, so lange das material, dem es aufgeprägt ist, aushält.

Redner will hier nur einige einzelheiten, die sich aus diesen voraussetzungen ergeben, vorführen. vor allem wird das gebiet der pronominalformen davon berührt, von den partikeln tragen ferner nicht nur die pronominalen, sondern auch die übrigen sehr zur verschiedenheit beider stilformen bei, endlich zeichnet sich die wortstellung auch hier durch besondere feinfühligkeit aus. einen punkt aber will redner ausführlicher herausheben, die verschiedenheit der correctur, die der redende und schreibende ihren fassungen angedeihen lassen können: der letztere kann im ausdruck selbst bessern, er kann ausstreichen, einsetzen, der erstere nur nachtragen, daher die vielen parallelen fügungen, in denen die lebendige sprache nach einem deckenden ausdruck ringt, die aber auch dem hörer den gedanken besser vermitteln als der gefeilteste satz. aus dieser nachtragenden art der mündlichen correcturen lassen sich auch allein die verschiedensten mittelhochdeutschen und neuhochdeutschen satzformen erklären, vor allem die der excipierenden parataxe, z. b. niemand ist glücklich zu preisen, es sei denn nach seinem tode.

Aber nicht blosz die allgemeinen ausführungen des verfassers der 'sprachdummheiten', sondern auch seine einzelnen entscheidungen und beanstandungen geben zu bedenken anlasz, besonders dadurch, dasz er, wo er mit dem herschenden sprachgebrauch in collision kommt, nie stutzig wird, sondern unbedenklich den sprachgebrauch nach eigenem ermessen meistert. seine entrüstung hat z. b. die form: von Fritz Hommel, privatdocent an der universität, erregt, er fordert: privatdocenten. doch sagt diese letztere form unserem sprachgefühl keineswegs zu; beweis dafür ist, dasz neuere autoren einfach abkürzen: privatdoc. solch unschlüssiges schwanken, solch kleinmütige vorsicht hat der verfasser kaum erzielen wollen. dem herschenden oder auch nur dem wurzelfassenden sprachgebrauch gegenüberzutreten ist eben immer bedenklich, und wenn auch nicht alles, was ist, vernünftig ist, so darf doch das bestehende den anspruch erheben, dasz man seine daseinsberechtigung erst von mehreren seiten aus untersucht, ehe man sie ihm abspricht. warum klingt nun 'privatdocenten' ungewohnt? weil wir in diesem zusammenhange sonst nur titel zu lesen pflegen, die der starken declination angehören oder nahe stehen und apokopische form zeigen: 'von N. N., lehrer an der x-schule'. wenn schon diese form des starken dativs bei titeln die lockerung des appositionellen gefüges ungemein erleichtert, so ist auszerdem die frage berechtigt: haben wir es hier überhaupt mit einer einfachen apposition zu thun? der zusammenhang,

das titelblatt eines buches, gehört dem inschriftenstil an, der gerade kürze und beschränkung auf das notwendigste erstrebt, am wenigsten aber auf dem standpunkt des conjugierens und declinierens steht. und hier reiht sich der titel nicht auf gleicher linie an den namen an, sondern er eröffnet eine neue linie, ein zeichen, dasz er gar nicht in so engem appositionellen zusammenhang steht, sondern eher einen neuen satz darstellt, der, wie die meisten sätze des inschriftenstiles, eines verbums völlig entbehrt.

Mit besserem rechte klagt unser verfasser, dasz die wirklich alten präpositionen gar nicht mehr gebraucht, sondern langatmige ungetüme, wie 'vermittelst', 'behufs', 'seitens' usw. dafür gesetzt werden. ob es aber gelingt, den alten präpositionen auf die dauer ihre fülle, ihre vieldeutigkeit zu erhalten? auch die wortformen nützen sich im gebrauche ab und die alten präpositionen sind ja auch weiter nichts als umschreibungen einer räumlichen anschauung, die ursprünglich in der bloszen casusflexion steckte, bis sie in dieser sich abnützte. dasselbe wiederholt sich heute eben an ihnen. wir sagen: 'durch das thor hindurch', 'aus dem hause heraus', wo 'durch' und 'aus' allein ausreichen würden.

Zur entscheidung dieser fragen genügt nicht blosz die praktische beobachtung und das subjective ermessen, sondern es gehört dazu eine historische kenntnis unserer syntactischen grundverhältnisse. und eine freie behandlung der sprache ist, wenn sie aus dieser quelle strömt, einem ängstlichen schwanken zwischen widersprechenden schulmeinungen vorzuziehen. in der schule freilich gebührt diese freiheit mehr dem lehrer als dem schüler. normen, feste sichere thatsachen musz der lehrer geben, aber er wird seine schüler um so fester an solche entscheidungen binden, wenn er selbst sie innerlich frei geschaffen hat. und diese innere freiheit kann ihm nur ein vertrautsein mit den ergebnissen unserer wissenschaft gewähren. in die schulbücher haben diese nur vereinzelt, bruchstückweise aufnahme gefunden und es gehört schon syntactische schulung dazu, um aus dieser fülle von darstellungen, die auf den verschiedensten standpunkten sich aufbauen, diese bruchstücke herauszulesen. auszerdem bietet die schulgrammatik gewöhnlich ein lehrbuch für den theoretischen unterricht und keinen ratgeber für eigene entscheidungen, es überwiegt darin die freude am regulieren, die vorliebe für aufzeichnungen möglichst vieler ausnahmen und misbildungen, so dasz die schüler die häszlichsten fügungen meist aus ihrem lehrbuche erst lernen.

In der that einen ratgeber bildet 'die deutsche satzlehre von Fr. Kern, 2 aufl. Berlin 1888.' aber auch dieses buch leidet an mangel an historischem sinn. mit der satzlehre von Kern ist das wissenschaftliche gebiet der satzlehre betreten und es fragt sich: was kann die syntaxforschung selbst der schule bieten, wie weit ist sie heutzutage vorgeschritten. Hartmann in 'der deutsche unterricht und die schulreform', Hamburg 1890 verneint auch für das wissenschaftliche gebiet das vorhandensein einer abgeschlossenen darstellung der syntax. den stand unserer forschung zeigt Oskar Erdmanns versuch, die bisherige litteratur in selbständiger durcharbeitung zu seinen 'grundzügen der deutschen syntax' zusammenzufassen. wie ist man über den bisher erschienenen ersten teil hergefallen und wie hat man ihn nachher ausgenützt, und es war doch ein verdienst, die lücken bloszzulegen, indem das vorhandene gesichtet wurde. diese lücken zu verstopfen, war man seitdem umsomehr bemüht. jetzt sind wir wenigstens so weit, dasz wir die perioden in groszen zügen umspannen, und wo sich manche spracherscheinungen auf verschiedenen zeitstufen wiederholen, auf gewisse unserem volke eigentümliche neigungen schlieszen können. freilich gerade die abgrenzung unserer syntax nach auszen liegt noch sehr im argen; zuvörderst ist jedenfalls eine sorgfältige abgrenzung von der lateinischen syntax geboten, dann von der französischen und englischen.

es würde dem unterricht in den fremden sprachen sicher nicht schaden, wenn die lehrer nicht immer von den fremden verhältnissen ausgiengen, sondern auch die deutschen im zusammenhang überschauen könnten. auf diese weise würde die forderung nach 'centraler stellung des deutschen im unterricht' voll befriedigt werden können.

Noch wichtiger und eine pädagogische frage ersten ranges scheint die richtige stellung des lehrers zwischen der mundart seiner schüler und der gemeinsprache zu sein. hier ist das hilfsmittel liebevolles versenken in die mundart der schüler. häufig wird darin gefehlt, dasz man die mundart immer nur in den eigentümlichkeiten der laut- und formenlehre, im günstigsten falle auch der wortwahl, ablernen will, das syntactische gebiet dagegen völlig auszer acht läszt. hier wäre ein arbeitsfeld für die wissenschaftliche thätigkeit der lehrer; denn abgesehen davon, dasz sie für solche studien den mangel gröszerer bibliotheken fast gar nicht spüren, würde eine solche forschung in untrennbarer verbindung mit dem unterricht bleiben und befruchtend darauf zurückwirken.

Zuletzt sprach dr. Golther-München über Are Thorgilsson und seine werke. gegenüber den von Bj. Magnusson Olsen vorgebrachten gründen erweist redner aus den überlieferten stellen über Ares geschichtschreibung und aus den genealogien in der Islendingabok und Sturlunga, dasz wir auszer den zwei fassungen der ersteren andere selbständige geschichtswerke Ares anzunehmen nicht berechtigt seien.

Vierte sitzung: samstag, den 23 mai, vormittags 8 uhr.
Romanische vorträge.

Prof. Freymond-Bern gab 'bemerkungen zu den beiden recensionen des livre d'Artus.'

Nach bisheriger ansicht sind die prosaromane des bretonischen sagenkreises, dessen dichtungen ähnlich cyclisch verbunden wurden, wie die Karlsepen, nur bearbeitungen des versificierten romans. Förster hat dagegen nun mit erfolg die ansicht geltend gemacht, dasz die prosaromane unabhängig von der versdichtung aus volkstümlicher tradition entstanden seien. der vortragende hat sich mit einer bisher unbeachteten Pariser version des livre d'Artus beschäftigt und sieht in den abweichungen, die deren zweite hälfte von der Vulgata aufweist, spuren volkstümlicher tradition. so namentlich in der episode vom Chat de Lausanne, einer in Lausanne und auch in Savoyen früh nachweisbaren sage.

Hierauf sprach privatdocent dr. Golther-München über 'die conteurs bretons und ihre bedeutung für den ursprung des Artusepos.' die französischen dichter berufen sich häufig auf prosaerzählungen von conteurs bretons, aus denen sie geschöpft haben wollen. die prosasage war bei den keltischen stämmen die form der epischen überlieferung. formell hängen die geschichten der conteurs offenbar mit diesem keltisch-bretonischen brauche zusammen, doch waren sie bereits französisch und mit rücksicht auf französische hörer abgefaszt. die conteurs bildeten den inhalt ihrer geschichten aus verschiedenartigen motiven, aus der novellistik des mittelalters, aus der französischen heldensage, aus orientalischer und antiker überlieferung, endlich auch aus zügen bretonischer nationalsage, die aber keineswegs als die alleinige grundlage, sondern nur als ein besonderes element neben den vielen anderen aufzufassen ist.

Zuletzt gab dr. Otto-München mitteilungen über den romanischen jahresbericht. der vortragende redigiert den unter prof. Vollmöllers leitung herauszugebenden 'jahresbericht über die fortschritte der romanischen philologie' und machte einige mitteilungen über die organisation des unternehmens. hier musten mit rücksicht auf die bevorstehende allgemeine schluszsitzung die verhandlungen der section abgebrochen werden.

Neusprachliche section.

In der constituierenden sitzung, donnerstag, den 21 mai, vormittags 8 uhr, gab zunächst prof. Breymann-München einen kurzen überblick über die geschichte der section, welche sich von der zum ersten male 1867 in Halle gebildeten germanisch-romanischen section im jahre 1884 auf der versammlung in Dessau als eigentliche neusprachliche oder neuphilologische abzweigte, also heuer zum 5n mal erscheint. nachdem sodann prof. Breymann die erschienenen mitglieder (49) herzlich willkommen geheiszen, erhielt das wort zu seinem vortrage privatdocent dr. Koeppel-München: 'zur chronologie der werke Chaucers.'

Die entstehung von Chaucers 'Lyf of seynt Cecyle' hat ten Brink schon in seinen studien (s. 138f.) in das jahr 1373 gesetzt, indem er in der legende das erste werk der nach der italienischen reise beginnenden zweiten periode erkennt. dieser auch in der litteraturgeschichte ten Brinks (II 59) wiederkehrenden annahme hat man allseits zugestimmt, redner habe schon früher an ihrer richtigkeit gezweifelt, könne aber erst heute seine meinung überzeugend begründen. dies geschieht in doppelter weise: einmal weist redner darauf hin, dasz Chaucer für die 'Invocatio ad Mariam' (7 strophen = v. 29—77), die er seiner legende vorausschickt, die 2e, 3e, 4e strophe aus Dante entlehnt hat (worte des hl. Bernhard im letzten [XXXIII.] gesang des paradieses), so jedoch, dasz nur die 2e und 4e strophe eine ziemlich genaue übersetzung von je 2 terzinen (v. 1—6 und 16—21) Dantes bilden, der 3n strophe aber 3 terzinen Dantes gegenüberstehen, von deren inhalt Chaucer nur wenig aufgenommen hat. den grund dafür findet redner, was bisher nicht beachtet wurde, darin, dasz er die hier übergangenen gedanken Dantes bereits in Troilus und Cryseyde verwendet hatte (III 1212 = Dante, Paradis. XXXIII 12 und 13; III 1215 = 14). dem schlusse, dasz Chaucer diese stelle Dantes in der Invocatio übergieng und übergehen muste, weil er sie bereits in dem Troilus verwertet hatte, dasz somit die ganze legende — denn an eine loslösung der Invocatio von der legende ist gewis nicht zu denken — nach dem Troilus entstanden ist — diesem schlusse wird sich wohl niemand entziehen können. überhaupt hält redner es für wahrscheinlich, dasz Troilus die erste grosze strophische dichtung Chaucers ist. er findet für diese annahme eine wertvolle philologische stütze in der beobachtung einer stilistischen eigentümlichkeit, der verwendung der partikeln forwhy und forthy; erstere findet sich 4mal im 'Book of the Duchesse', 19mal im 'Boece', 15mal im 'Troilus and Chryseyde', 5mal im 'Hous of Fame', 2mal in der 1n form der 'Legend of Good Women' (in der 2n form nur 1mal), dagegen in der ganzen masse der 'Canterbury Tales', poesie und prosa, nur ein einziges mal. letztere 17mal im 'Boece', 26mal im 'Troilus', 1mal in der legende der 'Cleopatra', in der ganzen masse der verse der 'Canterbury Tales' hingegen nur ein einziges mal. faszt man nur die strophischen dichtungen ins auge, so ist zu constatieren, dasz die beiden wörtchen im Troilus zusammen 41mal erscheinen, in sämtlichen anderen strophischen dichtungen hingegen auch nicht ein einziges mal. dadurch wird der schlusz sehr nahe gelegt, dasz alle anderen strophischen dichtungen, auch die im prolog der 'Legend of Good Women' erwähnten 'The Parlement of Foules' und 'The Lyf of Seynt Cecyle' in die zeit fielen, in welcher sich Chaucer der verwendung der partikeln forwhy und forthy zu entwöhnen begann — in die zeit nach Troilus and Chryseyde. hinsichtlich der Cäcilienlegende kommt redner zu demselben resultate wie bei prüfung der aus Dante übersetzten strophen der Invocatio: das heiligenleben ist nach 'Troilus and Chryseide entstanden'.

Der vortrag wird im 14n bande der Anglia im druck erscheinen.

Hierauf ergriff prof. Breymann-München das wort zu seinem vortrage 'über den kampf gegen das englische theater der restaurationszeit.'

Die englische restaurationsepoche ist gekennzeichnet durch eine fast beispiellose sittenverderbnis, hervorgerufen einerseits durch die übermäszige strenge des puritanertums und andrerseits durch das beispiel eines grenzenlos unsittlichen hofes. nach wiederherstellung des königtums hatte man nichts eiligeres zu thun, als die geschlossenen theater wieder zu öffnen. kaum zwei monate nach Karls II einzug in London erhielten bereits zwei schauspielertruppen die erlaubnis, wieder öffentliche aufführungen zu veranstalten. die theater konnten die zuschauer kaum fassen, die unternehmer konnten daher für passende stücke hohe remunerationen gewähren, und dies begünstigte massenhafte production dramatischer werke. das drama der restaurationszeit ist ein getreues spiegelbild der damaligen gesellschaft, bei seiner abhängigkeit von dem 'lustigen monarchen' und seinem ausschweifenden hofe sucht es dem lasciven geschmack seiner gönner nach kräften rechnung zu tragen. nicht der nachahmung fremder vorbilder, sondern der eignen initiative der von der socialen fäulnis angesteckten englischen lustspieldichter ist es zuzuschreiben, wenn in ihren stücken ein unsittlicher, roher ton herscht, und die stücke dem possenhaften, der farce, nahe rücken.

Drydens anstöszigste stücke erschienen 1667—1690, die Wycherleys 1669—1675, Congreves comödien zwischen 1693—1697, die beiden ersten Vanbrughschen stücke The Relapse und The Provoked Wife im jahre 1697. darauf folgte im dritten monat des jahres 1698 die so groszes aufsehen erregende schrift Colliers über die zuchtlosigkeit und unheiligkeit der englischen bühne. neu war der gegenstand des pamphlets allerdings nicht; denn im 16n jahrhundert war die bühne und ihre anhänger mit dem bannfluche belegt worden, in allen im 16n und 17n jahrhundert erschienenen pamphleten wird derselbe gedanke mit erschreckender geistlosigkeit und vom religiösen fanatismus getrübter urteilslosigkeit immer wieder breit getreten, bis 1633 Prynne in seinem Histrio Mastix das gesamte anklagematerial auf 1050 quartseiten zusammenstellte. aber auch dem inhalt nach war Colliers schrift nur zum teil neu, namentlich wenn er 40 seiten füllt mit aussprüchen des altertums und mittelalters gegen das theater, so hatte Prynne bereits 71 kirchenväter und 150 andere autoren aufmarschieren lassen. der verfasser wollte nicht die auswüchse der bühne, sondern diese überhaupt bekämpfen; er gehörte jener classe von menschen an, denen es am echten künstlerischen verständnis für die aufgaben und die schönheit dramatischer dichtung alter und neuer zeit gebricht, die alten hat er auf der universität studiert, in den befreienden geist des classischen altertums ist er nicht eingedrungen; nirgends redet er auch nur einmal von dem wohlthätigen einflusz der bühne oder empfiehlt dem verderbten geschmack seiner zeitgenossen nachahmenswerte vorbilder; auch gebricht es ihm an der nötigen einsicht in die erfordernisse dramatischer composition: kurz, in litterarisch-ästhetischen dingen steht er noch auf demselben standpunkt wie 100 jahre vor ihm die engherzigen zeitgenossen Marlowes.

Schon im april nun wurde Collier in der heftigsten weise angegriffen von dem jungen Gildon, der seinem trauerspiel Phaeton Or the Fatal Divorce eine elf seiten lange vorrede vorausschickte, deren beide letzten seiten Collier den vorwurf der immoralität, zuchtlosigkeit und blasphemie machen; beweise dafür bringt er in der mitte mai erschienenen schrift: A Vindication of the Stage, ein pamphlet, welches in den classischen dramen weit mehr obscönitäten findet, als in den neueren stücken, auf Sidneys definition der comödie verweist und Colliers zahlreiche citate aus den kirchenvätern für völlig belanglos zur beurteilung des

modernen theaters erklärt. eine woche später, am 26 mai, erschien Filmers Defense of Dramatic Poetry (118 seiten), eine in geschraubten wendungen und gemeinplätzen sich ergehende, recht matte verteidigung in höflicher form gegenüber Collier. ein weit kräftigerer ton herscht in dem 10 tage später, am 6 juni, erschienenen pamphlet Usefulness of the Stage von John Dennis, dem geachtetsten kritiker und litteraten seiner zeit. weit entfernt, die zucht- und sittenlosigkeit des zeitgenössischen englischen dramas verteidigen zu wollen, erklärt er, er würde Collier gedankt haben, wenn dieser die auswüchse des theaters angegriffen hätte. so aber schleudert er ihm geradezu den vorwurf der unehrenhaftigkeit ins gesicht; diese zeige sich namentlich darin, dasz er die angegriffenen wörter und sätze aus dem zusammenhang reisze und ihnen einen ganz andern sinn unterlege, als ihnen innewohnt; als eigenschaften, die Collier fehlen, zählt er auf: die sanftmut eines wahren christen, die demut eines musterhaften geistlichen, das urteil eines verständigen menschen, die ausdrucksweise eines höflichen und die aufrichtigkeit eines ehrlichen mannes, endlich die humanität eines gentleman oder die eines gelehrten. über die am 9 bezw. 21 juni erschienenen pamphlete Vanbrughs und Filmers geht redner hinweg und verweilt länger bei der in der zweiten juliwoche ausgegebenen verteidigungsschrift Congreves, die nach des redners urteil den wert hat, dasz sie eine widerlegung der Collierschen kritik im einzelnen, und zwar in jenen punkten versucht, die ihn, Congreve, persönlich betrafen; seine schrift ist also eine durchaus berechtigte oratio pro domo.

Hier bricht redner ab, nachdem er noch angegeben, dasz im laufe des jahres 1698, und zwar innerhalb 8 monaten, 11 besondere pamphlete erschienen, welche sich entweder die verteidigung der bühne oder die widerlegung Colliers zur aufgabe machten; denselben zweck verfolgten weitere 10 bis 1731 erscheinende schriften. andrerseits wurde das theater in der zeit von 1698—1767 in nicht weniger als 25 besonderen schriften aufs heftigste angegriffen. zu den erbittertsten gegnern desselben gehört Collier, der in 28 jahren 7 pamphlete veröffentlichte. redner faszt zum schlusse sein urteil dahin zusammen, dasz die bisher erschienenen beurteilungen Colliers und seiner schriften ihm in dem einem punkte zu fehlen scheinen, dasz sie den menschen und den schriftsteller nicht entschieden genug auseinander halten: die hochachtung vor dem mute, der charakterfestigkeit, sittlichen lauterkeit und tiefen religiosität des menschen Collier hat die kritiker unbewust dazu geführt, auch dem pamphletisten Collier eine bewunderung zu zollen, die er nicht verdient, die schwächen und fehler seiner pamphlete mit dem mantel der liebe zu verdecken und die von ihnen ausgehende wirkung zu überschätzen.

Zweite sitzung, donnerstag, den 21 mai, nachmittags $3^1/_2$ uhr.

Vortrag des dr. Fr. Kaim-München: 'die gestalt Hamlets in der deutschen kritik.'

Redner will ein charakterisierendes streiflicht auf die deutsche Hamletkritik werfen und daran gleichsam ein programm zu einer eignen auffassung anreihen. in 'Wilhelm Meisters lehrjahren' ist von Goethe das schlagwort ausgesprochen worden: 'schwäche Hamlets', das fortan in der kritik seinen spuk treibt, so dasz schlieszlich der Americaner Vining in einer tollen schrift 'das geheimnis des Hamlet' beweisen will, dieser sei ein verkapptes mädchen. schon deutlicher und stärker als Goethe betont Schlegel die willensschwäche Hamlets und verkümmert uns den idealen zauber, der bei Goethe noch den königssohn umgibt. das scheint Goethe veranlaszt zu haben, in 'Shakespeare und kein ende' zu erklären: 'wir haben einen innern conflict. Hamlet kann mit einem sittlichen wollen ein von auszen dictiertes

sollen nicht in einklang bringen, er weisz nicht sicher, ob das sittengesetz die that billige.' damit ist im grunde genommen das frühere urteil aufgehoben. trotzdem verkündet Gervinus: 'nachdem das rätsel von Goethe in «Wilhelm Meister» gelöst worden, begreift niemand mehr, dasz es je eines war, und man ist kaum mehr gelaunt, etwas zu seiner erklärung zu sagen.' wie viel bescheidener spricht Goethe selbst in einem briefe an Eckermann: 'ich habe im «Wilhelm Meister» an Shakespeare herumgetupft, aber das will nicht viel heiszen.' — Beide ansichten Goethes finden sich sodann verquickt bei Ulrici, obgleich, wie gesagt, die eine durch die andere entbehrlich gemacht wird. er spricht von Hamlets schwäche und feigheit und dann wieder von dessen gewissenhaftem nachdenken, seiner achtung vor dem sittengesetz. bei dem geistvollen Fr. Vischer erscheint Hamlet in seiner ganzen idealen schönheit wiederhergestellt; er sieht in ihm in erster linie den unpraktischen philosophen, der vor lauter denken und grübeln nicht zum handeln kommt. dies hatte schon früher Boerne betont, und noch Kreyssig hebt besonders das grübeln Hamlets hervor. nach diesen urteilen ist es ein verdienst von Flathe und Rümelin, zwei auf ganz verschiedenem boden stehenden kritikern, auf Hamlets mehr als einmal hervorbrechenden löwenmut hingewiesen zu haben. die übermäszige betonung der grübelei weist hauptsächlich Friese in ihre schranken zurück, und gründlich gebrochen ist mit der hergebrachten überlieferung noch in den vorlesungen K. Werders.

Redner versucht nun mit kurzen strichen das bild Hamlets vom dichter selbst entwerfen zu lassen. darnach haben wir uns den königssohn zu denken als das muster der ritterlichen tugend, imponierend schon in der äuszern erscheinung und noch mehr strahlend durch die überlegenheit seines geistes und den adel seiner gesinnung. besonders weist redner aus dem dichter nach, wie unbegründet die anschauung von der vermeintlichen feigheit Hamlets sei. sodann kommt er auf die angebliche gefühlsroheit des prinzen gegenüber Ophelia, Polonius, Rosenkranz und Güldenstern zu sprechen; das sei ein wunder punkt, auf den besonders anti-Shakespearomanen wie Rümelin gern hinweisen. er erklärt dieselbe aus der echt germanischen natur Hamlets, die einerseits groszer leidenschaftlichkeit fähig ist, andrerseits, ruhiger geworden, in thränen auszubrechen vermag. dazu kommt, dasz Shakespeare mit stärkeren nerven und für stärkere nerven schrieb, als wir gewöhnt sind. redner stellt den satz auf: 'die in dem helden glühende, ihn bis an die grenzen des wahren wahnsinns bringende leidenschaft herausfühlen heiszt das drama verstehn.' Hamlet kann in erster linie nicht handeln wie er will, weil die schuld des oheims nicht bewiesen ist, weil er gefahr läuft, in seinen und andrer augen als gewöhnlicher mörder und usurpator dazustehen. aber auch nachdem der könig beim schauspiel am hofe sein schlechtes gewissen verraten hat, Horatio ins geheimnis gezogen ist, die andern rasch aufgeklärt werden können, und ein handstreich nicht fehlschlagen kann, vermag er immer noch nicht zielbewust vorzugehen, weil ihm die leidenschaftlichkeit seine besinnung raubt. warum kann er den im gebet knieenden könig nicht durchbohren? weil er im übermasz der leidenschaft dem mörder seines vaters nicht den weg in den himmel öffnen will. nicht darin liegt die tragische schuld des helden, dasz er sich wahnsinnig stellt, um sich unter dieser maske austoben zu können, sondern darin, dasz er trotz dieses schutzes seine leidenschaft nicht bemeistern und zu keinem sichern vorwärtsschreiten gelangen kann. wir haben in Hamlet eine psychologische charaktertragödie vor uns, wenn auch so viele kritiker und wieder Goethe, allerdings in seiner frühern auffassung, voran, ein schicksalsdrama daraus gemacht haben, was einem Shakespeare zu schreiben nicht einfiel, ihm, der seine charaktere zum guten wie zum bösen frei und stark sehen will. auf diesen punkt ist in des verfassers aufliegender Macbeth-studie

näher eingegangen. so klar wie Macbeth wird Hamleth nie vor unserm geistigen auge dastehen. wie das leben und das menschliche gemüt geheimnisse hat, so wird uns auch bei unserm drama im besten falle das eine und andre rätselhaft bleiben; aber müszig ist es, hinter dem ganzen ein groszes rätsel zu wittern und zu untersuchen, was hat S. in der tragödie schildern wollen. er wollte ein drama schreiben, und da zog ihn die sage von dem dänischen prinzen an mit unwiderstehlicher gewalt. während der arbeit kam ihm die verführung, eignes hineinzugeheimnissen, mehr von seinem selbst zu offenbaren, als in irgend einem andern stücke. S. hatte auch Hamletstimmungen — vielleicht anhaltende — wer hätte sie nie gehabt? seinen Hamlet hat der dichter besonders geliebt, gerade dieses drama hat er gegen seine gewohnheit wieder umgearbeitet — es war sein schmerzenskind. kein wunder, dasz auch uns kein anderes werk des groszen Briten so immer wieder aufs neue anzieht und fesselt, wie von einem bestrickenden zauber umflossen.

Dritte sitzung, freitag, den 22 mai, vormittags 8 uhr.

Vortrag des herrn reallehrers dr. H. Moeller-Neu-Ulm 'über pater Grégoire Girard.'

Quellen sind, da das grosz angelegte werk über Girard, womit sich prof. dr. Daguet in Neufchâtel seit 40 jahren beschäftigt, noch immer nicht erschienen ist, zwei denkmäler, sowie die gedruckten und handschriftlich hinterlassenen werke des groszen mönches. die beiden denkmäler sind 1. ein bei Murten zum andenken des sieges der Schweizer über Karl den kühnen auf seine veranlassung errichteter und von ihm mit einer lateinischen inschrift von wahrhaft classischem gepräge geschmückter obelisk. 2. seine eigne, 10 jahre nach seinem tode auf dem liebfrauenplatz zu Freiburg in der Schweiz, seiner vaterstadt, errichtete erzstatue. deren sockel trägt zwei inschriften in französischer sprache, auf der stirnseite: 'Grégoire Girard, vom orden der Franciscaner, geb. zu Freiburg 17 nov. 1765; erster katholischer pfarrer in Bern nach der reformation, vorstand der volksschulen der stadt Freiburg von 1804—1823, gründer der öconomischen gesellschaft, professor der philosophie zu Luzern, provinzial seines ordens, präsident der schweizerischen naturforschenden gesellschaft im jahre 1840, ritter der ehrenlegion, ausgezeichnet mit dem groszen preise Monthyon für seine werke über erziehung, mitglied der französischen academie, gestorben zu Freiburg am 6 märz 1850.'

Redner vervollständigt zunächst den rudimentären lebensabrisz der inschrift. von diesen ergänzenden angaben ist interessant, dasz Girard 1784—88 in Würzburg studierte und von fürstbischof Franz Ludwig von Erthal die ersten klösterlichen weihen empfieng, worauf er in seine heimat zurückkehrte. — Im jahre 1835 zog sich der 70jährige nach Freiburg in seine klosterzelle zurück, nachdem er 1823 freiwillig in die verbannung gegangen war (nach Luzern), um nun in stiller zurückgezogenheit die resultate seiner langjährigen pädagogischen thätigkeit in seinen werken niederzulegen. diese sind (in französischer sprache): 1. De l'enseignement de la langue maternelle dans les écoles et les familles, Paris 1844ff. — 2. Cours éducatif de langue maternelle à l'usage des écoles et des familles, Paris 1845—48. — 3. Souvenirs de Père Girard, écrits par lui-même, Fribourg 1852—53. — 4. Deutsch: Grundrisz der philosophie für die vorlesungen am lyceum zu Luzern 1829—30.

Im folgenden hebt redner besonders die Girardsche methode der behandlung des unterrichts in der französischen sprache hervor und verweist schlieszlich auf sein 1880 in Passau erschienenes schriftchen 'Der fürstbischof Franz Ludwig von Erthal und sein schüler, der Franciscanerpater Grégoire Girard.'

Schlieszlich hielt prof. Varnhagen-Erlangen einen vortrag über die etymologie von slot und slash. 1. für slot = fährte (des wildes) geht

der vortragende nicht auf das mittelenglische sleup, slôp, fährte, zurück, sondern auf das altfranzösische esclat = fährte, welches nach des redners ansicht auf das altnordische (altisländische) sloð = a track or trail in snow or the like, zurückzuführen ist; die entlehnung wird erst in verhältnismäszig später zeit erfolgt sein. 2. slash = zerhauen, hauen leitet redner ab von dem altfranzösischen esclachier, brechen.

Damit schlossen am freitag, den 22 mai, die sitzungen der neusprachlichen section.

Historische section.

In der donnerstag, den 21 mai, morgens 8 uhr, stattfindenden constituierenden sitzung wurde privatdocent und bibliothekssecretär dr. Simonsfeld-München zum ersten, prof. Egelhaaf-Stuttgart zum zweiten vorsitzenden, gymnasiallehrer Wolfram-Nördlingen zum schriftführer gewählt. in die liste haben sich 61 mitglieder eingezeichnet.

Der vorsitzende eröffnete die sitzung mit einer kurzen ansprache, welche das entstehen der section und ihr programm darlegte. bisher hatte nur einmal, bei der versammlung in Gieszen 1885, eine historische section bestanden, bei den versammlungen in Zürich und Görlitz war sie wieder verschwunden, hier ist sie auf anregung des herrn professor v. Christ durch den redner neu ins leben gerufen worden. als programm bezeichnet redner das seiner zeit von prof. Becker in Gieszen aufgestellte: 'bericht über neue unternehmungen, über neu erschlossene quellen der forschung, über geschichte und stand wichtiger streitfragen der kritik.'

Hierauf hielt der vorsitzende seinen vortrag 'zur methodologie der geschichte.'

Professor Ottokar Lorenz hat 1886 ein buch veröffentlicht: 'Die geschichtswissenschaft in hauptrichtungen und aufgaben', welches in einzelnen abschnitten in der person Schlossers und Dahlmanns die philosophische und politische geschichtschreibung, in Du Bois-Reymond und Riehl die naturwissenschaftliche und culturgeschichtliche richtung schildert, am schlusse folgt noch ein abschnitt 'über ein natürliches system geschichtlicher perioden, worin er neue grundzüge der historik entwirft und die genealogie als die eigentliche zukunftslehre der geschichtlichen wissenschaften hinstellt; denn sie sei die grundlage der generationslehre, und auf dem wechsel der generationen beruhe aller fortgang der dinge. vor kurzem hat nun Lorenz diesem bande einen 2n teil folgen lassen, welcher den untertitel führt: 'Leopold von Ranke, die generationenlehre und der geschichtsunterricht.' der erste abschnitt ist Leopold v. Ranke gewidmet, nicht als ob da eine erschöpfende biographie gegeben werden sollte, die ja Alfred Dove in der allgemeinen deutschen biographie bereits meisterhaft gegeben hat, sondern Lorenz gibt nur einige details in anderer, zum teil etwas grellerer beleuchtung. schon in dem ersten capitel: 'Rankes geistige entwicklung' findet sich ein auffälliges sichwidersprechen, was zusammenzuhängen scheint mit dem wahrhaft blinden eifer des verfassers gegen die sogenannte kritik. im zweiten capitel: 'kritische richtung und grundsätze', nennt er Rankes 'kritik neuerer geschichtschreiber' selbst epochemachend, um am schlusse wieder zu erklären, die von Ranke festgelegten grundsätze der schriftstellerischen und diplomatischen kritik seien nichts als fabeln, ebenso wie die ewig wiederholten worte von Rankes objectiver geschichtschreibung. letzterer einwurf mag insofern berechtigt sein, als Ranke bei der positiven feststellung des thatbestandes nach genauester quellenanalyse syndetisch verfährt und wenn er dabei zu resultaten kommt, die von keinem schriftsteller oder actenstück vertreten werden, subjectiv verfährt, wie jeder geschichtschreiber. in der weltgeschichte musz dieser subjective standpunkt überwiegen. der ideenlehre Rankes, der weltgeschichte und welt-

beurteilung widmet Lorenz zwei capitel, die er nach des redners ansicht nicht glücklich durch ein viertes capitel über dessen politische auffassung trennt, welches sich besser an das zweite capitel angeschlossen hätte. da Ranke selbst sich äuszert, 'aus der verflachung der einzelnen willen entsteht die allgemeine richtung der zeit, und die geistige bewegung, welche die menschen ergriffen, ist wiederum der wirkung bedeutender persönlichkeiten zuzuschreiben', so sagt Lorenz, mithin kann die geschichtswissenschaft den geist der gesamtheit, die weltgeschichtliche idee, die richtung der zeit nicht begreiflich machen, ohne volle kenntnis des ganzen einzelnen menschen. eine naturgeschichtliche betrachtung des einzelnen setzt aber die kenntnis der gattung voraus: Ranke vermochte in der geschichte die gedanken und absichten des einzelnen nicht vor denen der ganzen generation zu erkennen. daran knüpft Lorenz seine generationenlehre, die er gleichfalls in fünf abschnitten behandelt.

Für die begründung derselben beruft er sich zunächst auf äuszerungen Rankes selbst. dabei geht er aber darin zu weit, dasz er meint, Ranke habe es als fundamentalsatz aufgestellt, dasz ein voller einblick in die entwicklung der dinge erst aus einer generationenweisen betrachtung und beurteilung der menschlichen thaten und schicksale entspringe, und ebenso in der behauptung, dasz sich die generationen in der weltgeschichte mit den genealogischen reihen jeder einzelnen familie decken! im dritten capitel, 'lebensdauer nach generationen', zeigt er, wie die generationen in wirklichkeit nach einer durchschnittsziffer fortschreiten (eine 30—35 jahre, drei ein jahrhundert), infolge dieser regelmäszigkeit könne von einem gesetz der drei generationen als von einem zeitmasz gesprochen werden, das für die geschichtliche betrachtung ein natürliches masz biete, so gut wie das sonnenjahr oder der meter. im vierten capitel macht er den dankenswerten versuch, eine anzahl thatsächlicher generationsreihen aufzustellen. mancher mag, abgesehen von den dabei unterlaufenden unregelmäszigkeiten und unrichtigkeiten im einzelnen, darin eine spielerei sehen, für Lorenz soll aber damit nichts weniger als eine natürliche grundlage für die veränderung der politischen ideen und absichten der jahrhunderte gewonnen werden. die genealogie ist die voraussetzung für alle handlungen der geschichte, und auf die vererbung und erblichkeit ist das gröste augenmerk zu richten. 'darüber kann kein zweifel sein, dasz die genealogie in sich eine reihe von thatsachen birgt, die den causalzusammenhang vieler geschichtlicher dinge einzig und allein aufzuklären vermag.' zu diesem schluszresultat gelangt er im dritten abschnitt 'forschungslehre und unterricht.' dieser ist in seinen drei ersten capiteln (zur abwehr und verständigung. — geschichte der historischen kritik. — zielpunkte der kritik) eine donnernde philippica gegen die sogenannte kritische methode. methodisch hat sich seit den zeiten des hl. Augustinus gar nichts geändert. nun war aber doch auch nach Lorenz Rankes 'kritik neuerer geschichtschreiber' epochemachend, und aus der zahl seiner schüler sind auch nach Lorenz 'eine ganze reihe von hochbedeutenden historikern' hervorgegangen. aber sie haben bei Ranke nicht 'methode' gelernt; denn er befand sich selbst nicht in klarheit über seine eigne methode, sondern alles geschah instinctiv. natürlich, Lorenz, der niemals ein 'schüler' Rankes gewesen, weisz besser als Giesebrecht z. b., wie es bei dessen übungen zugegangen ist. und wenn er besonders betont, dasz durch die sogenannte neue methode das meiste schwankender geworden sei als früher, dasz besonders auf dem gebiete der geschichtsforschung des mittelalters nicht eine einzige meinung aufgestellt worden sei, die nicht im laufe eines menschenalters verändert oder ins gegenteil verkehrt wurde, so vergiszt er darüber die vielen gewonnenen resultate, deren zahl doch gröszer ist, als die der zweifelhaften erfolge,

und vergiszt, dasz weniger die untersuchenden, als die mangelhafte überlieferung, der zustand der quellen, der menschliche irrtum daran schuld sind. — Lorenz hat sich lange genug mit dem mittelalter beschäftigt, um zu wissen, dasz dort am wenigsten persönliche und meist anonyme überlieferungen vorhanden sind. wenn er aber nun in seinem fanatismus dagegen eifert, dasz eben auf dem gebiete der mittelalterlichen geschichtsforschung sich der ärgste historische skepticismus 'naturgemäsz' am liebsten angebaut, die kritische schule dorthin den schauplatz ihrer scharfsinnigen übungen am liebsten verlegt habe, wenn er eine umkehr der historischen wissenschaft fordert, von einer notwendigen befreiung derselben vom banne einer scholastischen methode spricht, dann fragt man sich doch, 'was will er denn an die stelle setzen?' als antwort kann man seine worte anführen, dasz 'auch in diesen zeiten geringwertiger überlieferungen die meisten turniere der neueren kritik überflüssig würden, wenn man sich besänne, dasz die geschichte dazu bestimmt sei, die überlieferungen der cultivierten welt dankbar zu erhalten.' das klingt doch gerade so, als ob man an der überlieferung möglichst wenig rütteln, sie möglichst unangetastet und unversehrt herübernehmen und weiter vermitteln soll!

Es kann nicht wunder nehmen, dasz Lorenz seine generationentheorie und die richtung auf die genealogie auch beim geschichtsunterricht verwertet wissen will, dem der vierte abschnitt seines buches gewidmet ist. er geht dabei vom zweck desselben aus. die charakterbildung hält er für die dauer nicht für ausreichend; er möchte etwas besseres an die stelle setzen, 'was dem inhalt mehr entspricht und aus der natur und dem geist der geschichtswissenschaft unmittelbar herausflieszt.' auch Güszfelds ausführungen, dasz es bei der jugend darauf ankomme, ideale zu schaffen, begeisterung für die historischen helden zu erwecken und die liebe zum vaterlande zu begründen, befriedigen ihn nicht. das wort Goethes, an welches Güszfeld anknüpft: 'das beste, was wir von der geschichte haben, ist der enthusiasmus, den sie in uns wachruft', interpretiert Lorenz dahin, dasz darunter nur der historische enthusiasmus, der enthusiasmus für die historische handlung gemeint sein könne. geschichtsunterricht dürfe nur den zweck haben, geschichte um ihrer selbst willen kennen zu lernen. 'geschichtskunde ist in ihrer fundamentalen bedeutung die selbsterkenntnis des politisch handelnden menschen überhaupt.' daher sei es aufgabe des geschichtsunterrichts, bereits in der schule historischen sinn oder geschichtsempfindung zu erwecken und zu möglichst hohem masze zu heben und zwar den nationalen historischen sinn, den sinn für die geschichte des eignen, des deutschen volkes. der geschichtliche zeitbegriff ist aber nach L. nur genealogisch zu gewinnen, daher kann man dem jungen menschen nicht früh genug die väter- und groszväterzeit vorführen. an den uns zunächst stehenden gestalten der letzten 100—200 jahre soll der schüler sein historisches und nationales bewustsein begründen, erheben und festlegen. dabei hält er kenntnis des weltgeschichtlichen zusammenhangs freilich doch nicht für unentbehrlich, während er von dem bildungswert der alten geschichte keine sehr hohe meinung hegt.

Je wichtiger so der geschichtliche unterricht für den schüler wird, um so gröszer sind andrerseits die anforderungen an den lehrer. Lorenz wünscht namentlich, dasz die hilfswissenschaften eifriger betrieben werden, unter denen einzelne, wie die münzkunde, wappenkunde und besonders die genealogie fast ganz vernachlässigt seien, die genealogie, an deren hand doch auch die ereignisse der geschichte sich dem gedächtnis der schüler fast mühelos einzuprägen pflegen. ob das letztere der fall sein wird, musz nach ansicht des redners sehr bezweifelt werden. besonders protestiert redner dagegen, dasz Lorenz auch hier hinsichtlich der vorbereitung des geschichtslehrers an den universitäten

beseitigung des vorherschenden kriticismus wünscht und es schlieszlich bemängelt, dasz die preuszische prüfungsordnung den candidaten einerseits auf die bekanntschaft mit den quellen, andrerseits auf die verfassungen der griechischen und römischen, der mittelalterlichen und neuen geschichte hinweist. wie soll der lehrer den politischen sinn wecken und dabei die kenntnis der verfassung und verfassungen ausschlieszen? und wenn Lorenz kurz vorher selbst bemerkt, dasz der in einer schweren täuschung lebt, der deutsche geschichte zu verstehen meint, ohne die deutlichste vorstellung von allem zu haben, was römischer staat hiesz, so ist dies einer der auffallendsten widersprüche und gehört zu jenen absonderlichkeiten, welche das buch zwar vielleicht amüsant, aber zugleich stellenweise unerfreulich machen. trotzdem hebt redner am schlusse hervor, dasz es bei der fülle seines inhalts und der groszen menge tiefgehender anregungen die beachtung der historiker, forscher sowohl wie lehrer, verdiene.

In der an den vortrag sich anknüpfenden discussion, an welcher sich die herren prof. Egelhaaf, Liebenam, dr. Quidde u. a. beteiligen, tritt überwiegend die anschauung zu tage, dasz in dem buche von Lorenz so vieles paradoxe und fremde den guten kern überwuchert, dasz es schwer sei, ernsthaft darüber zu discutieren. von den umstürzenden ideen des buches bleibe wenig berechtigtes; als berechtigter kern erscheint Quidde der, dasz man die fragen beachtet: 'unter welchen verhältnissen ist die generation, die heute geschichte macht, aufgewachsen? welche bildungselemente hat sie übernommen?'

Zweite sitzung, donnerstag, den 21 mai, nachmittags 3½ uhr.

Vortrag des herrn professor dr. Götz-München über 'die didaktische behandlung des geschichtlichen lehrstoffes in mittelschulen.'

Redner will nur berühren, was controvers ist und wodurch nach seiner erfahrung der erfolg des unterrichts da und dort erhöht werden kann. er verbreitet sich sodann über zweck, stoff und methode des geschichtsunterrichts und gibt eine weitere ausführung und begründung folgender thesen:

A. Zweck: dem wesen der geschichtswissenschaft entsprechend erstrebt der unterricht, die schüler zu einem sachlichen verständnis und unabhängigen urteil über die wirklichkeit und über die tragweite der öffentlichen verhältnisse der vergangenheit und gegenwart zu führen. die aus pädagogischen gründen zu erzielende verstandes- und gesinnungsbildung wird dadurch ganz von selbst gewonnen.

B. Stoff: unterrichtsstoff ist der causale zusammenhang der völker- und menschheitsentwicklung ('historischer pragmatismus'), welcher auch auf den unteren stufen neben dem biographischen moment nicht auszer acht gelassen werden soll. er erscheint erstlich in der aufeinanderfolge von äuszerlich kräftig hervortretenden ursachen und ebensolchen wirkungen ('thatsachengeschichte', 'politische geschichte'), sodann in den zuständen und einzelzügen des volkslebens ('culturgeschichte', 'zuständliche geschichte').

C. Methode: a) grundsätzliche auffassung, die 'thatsachengeschichte', bestimmt den fortgang des unterrichts, während die 'geschichte der zustände' zur erläuterung der ersteren, beziehungsweise zur wertung der persönlichkeiten dient, zugleich auch zur ausbildung der vorstellungskraft und zur manigfaltigeren anregung der selbstthätigkeit der schüler.

b) Unterrichtsausübung: 1. sorgfältige ein- und abteilung des stoffes sorgt für gesicherte übersichtlichkeit (durcharbeitung bis zur stundenstoffordnung). 2. die lehrarbeit (darbietung) geschieht vorwiegend durch vortrag des lehrers, der von katechisierenden und dialogisierenden zwischenabschnitten unterstützt wird, besonders bei be-

griffserklärungen und bei aufstellung von folgerungen, desgleichen von verschiedenen veranschaulichungsmitteln (skizzen an der wandtafel!). 3. in den oberen classen soll ein in den händen der schüler befindliches quellenbuch zum geschichtsunterricht herangezogen werden (wie z. b. das von Schilling).

Aus der an den vortrag sich anschlieszenden debatte, in welcher die aufgestellten thesen im wesentlichen angenommen werden, ist als interessant die discussion über das kaiserwort 'von Sedan nach Mantinea' hervorzuheben. oberlehrer dr. Rethwisch-Charlottenburg legt ihm den sinn unter, wir hätten auszugehen von der gegenwart, von dem, was uns umgibt, und von da zurückzugreifen in die fernste vergangenheit. befragt, wie er sich einen geschichtsunterricht in diesem sinne denke, erwiderte er, begonnen werde mit dem, was wir heimatskunde nennen: die gegenwärtige organisation der reichsgewalt, die verfassung in den einzelnen dienstzweigen, die heutigen culturschöpfungen und die mitwirkung der staatsgewalten müsse zum ausgangspunkt genommen werden, von hier erst könne auf die verfassung zur zeit des deutschen bundes, des Rheinbundes usw. zurückgegriffen werden.

Dagegen bemerkt gymnasialdirector dr. Oskar Jäger (Köln), er könne sich diese idee nur in sehr beschränktem umfange durchführbar denken, überhaupt erst, wenn die schüler geschichtlich aufzufassen gelernt haben. das aber lernen sie in langer arbeit von den untersten classen an, indem sie in die biblische und alte geschichte eingeführt werden. der vorredner scheine von dem grundsatze auszugehen, dasz die schüler die sie umgebende gegenwart kennen, das sei aber nicht der fall; sie sollen sie erst geschichtlich auffassen lernen, und dazu sei der natürliche weg der, dasz man von der vergangenheit ausgehe. was versteht denn ein 12—14jähriger knabe von der reichsverfassung? man könne doch nur von einem verstandenen ausgehen, einem sichern punkte; nun verstehe aber ein unreifer gerade die gegenwart am allerwenigsten, z. b. begriffe wie kirche, verfassung lerne er nach und nach. das gebe uns das recht, mit der alten geschichte zu beginnen, der schüler lerne den begriff verfassung, staat usw. durch gewisse, einfache verfassungen der vergangenheit.

Rethwisch erklärt, es handle sich bei seinen ausführungen über die regressive methode nur um oberprima.

Die versammlung unterläszt es, zu der angeregten frage in ausgesprochener weise stellung zu nehmen.

Dritte sitzung, freitag, den 22 mai, vormittags 8 uhr.

Vortrag des gymnasiallehrers dr. Wolfram (Nördlingen) über 'die deutsche aufklärungsepoche und ihre rückwirkung auf Bayern.'

Tendenz der deutschen aufklärungsepoche des 18n jahrhunderts war es, die wissenschaft ins leben hinaustreten zu lassen. die anregung gieng von England und Frankreich aus, als theoretischen ausgangspunkt kann man Christian Wolff nennen. er war zwar kein origineller denker; denn sein bestreben, Leibnitzens philosophie zu popularisieren, führte eher zu einer verflachung derselben; aber er machte schule; sein an sich zu misbilligendes systematisieren hatte doch den gewinn eines zusammenhängenden lehrgebäudes. in deutscher sprache konnte der Deutsche davon kenntnis nehmen.

War auch die aufklärungsepoche nicht sklavisch vom Wolffianismus abhängig, so ist ihr doch in folgenden worten Wolffs ein zielbewustes programm gegeben: 'verstand, tugend und gesundheit sind die drei vornehmsten dinge, darnach die menschen in dieser welt streben sollen.' neben verstandesbildung wird auf tugend hingewiesen; also aufklärung und besserung ist das doppelte ziel der aufklärungsthätigkeit, und durch ihre beweggründe, menschenliebe

und streben nach volksbeglückung wird sie zugleich zu einer epoche der humanität. besonders auf dem gebiete des erziehungswesens vollzogen sich umgestaltungen im geiste der humanität. bei den gekrönten häuptern fand die aufklärungsbewegung eifrige sympathien (bei Friedrich dem groszen, Joseph II), dies ist die dem zeitalter eigne erscheinung des aufgeklärten despotismus.

Auch die bayerische geschichte hat eine epoche der aufklärung zu verzeichnen. 1741 berief churfürst Karl Albert den Würzburger professor Johann Adam Ickstatt als erzieher seines sohnes Maximilian Joseph nach Bayern, einen begeisterten schüler Wolffs, der recht eigentlich der urheber einer aufklärenden culturbewegung wurde. das interesse hierfür übertrug sich auch auf männer bayerischen stammes, das zeigte sich, als 1759 die akademie der wissenschaften gegründet wurde. anfänglich zeigte die bayerische aufklärung keine antikirchliche richtung, es stellten sich im gegenteil eine anzahl von männern geistlichen standes in ihren dienst. ohne aber den dogmatischen standpunkt der katholischen kirche irgendwie preiszugeben, vertraten diese männer, darunter der manigfach verdiente geistliche rat Heinrich Braun, innerhalb derselben einen toleranten standpunkt.

Eine debatte schlosz sich nicht an; es folgte deshalb unmittelbar der vortrag des realschulrectors dr. Krallinger-Landsberg a. Lech über 'geschichtliche heimatskunde an den mittelschulen.'

'Der inhalt des vortrages ist von dem redner selbst in die an den schlusz gestellten sätze zusammengefaszt:

1. Die geschichtliche heimatskunde ist auch an den gymnasien und realschulen zu pflegen.

2. Unter heimat wird die politische ortsgemeinde mit einschlusz aller nachbarorte verstanden, deren beziehungen zu derselben so nahe sind, dasz sie auch dem unmittelbar beobachtenden schüler zum bewustsein kommen. die geschichtliche kunde von der so definierten heimat umfaszt aber alles, was über entstehung und entwicklung derselben entweder allgemein bekannt, oder doch leicht zu beschaffen ist.

3. Die heimatskunde bildet an den mittelschulen kein selbständiges unterrichtsfach, sondern begleitet den geschichtlichen unterricht durch alle classen und auf allen einschlägigen stufen des lernprocesses.

4. Das material ist von den schülern unter anleitung des lehrers zu verarbeiten a) durch auffrischung der mitgebrachten heimatkundlichen kenntnisse; b) durch eigenes nachsehen an bestimmten denkmälern nach weisungen des lehrers usw.; c) durch geschichtliche excursionen.

5. Dem lehrer dienen zu seiner information vorhandene schriftwerke über den schulort, sowie die baulichen und archivalischen denkmäler. — Für die schüler ist eine sammlung von bildern aus der geschichtlichen heimatskunde erwünscht.

6. In der obersten classe ist das heimatkundliche material repetitionsweise dem verständnis der schüler durch vergleichung mit geeigneten partien der landes-, reichs- und weltgeschichte vollständig nahezulegen.

Diese vom redner aufgestellten thesen werden nach kurzer debatte von der versammlung gutgeheiszen.

Vierte sitzung: samstag, den 23 mai, vormittags 8 uhr.

Vortrag des gymnasiallehrers dr. H. Zimmerer-München über 'Scheria, das land der Phäaken und die insel Corcyra im altertum'. ausgehend von der äuszerung Wilamowitz-Möllendorfs (homerische untersuchungen, Berlin 1884, s. 178): 'will man die abenteuer und irrfahrten des göttlichen dulders beurteilen, so kommt man um die frage ihrer geographischen ansetzung nicht herum, die so alt und älter ist als die homerischen studien', versucht der vortragende ein bild von

dem gegenwärtigen stand der streitfrage zu entwerfen, und 'durch betonung einiger bisher wenig beachteter argumente und kritische untersuchung der widerstreitenden ansichten das nebelland der phäakischen dunkelmänner in ein helleres licht zu setzen.' der redner folgte dem flusse der homerischen erzählung, prüfte die homergläubige überlieferung des griechischen und römischen altertums, suchte die zweifel der modernen gelehrten an der glaubwürdigkeit Homers zu entkräften und gab endlich an der hand eigener anschauung, die ihm ein halbjähriger aufenthalt auf der insel gewährte, sowie gestützt auf die eigene monographie über Korfu von J. Partsch, Gotha 1887 ein anschauliches bild der insel, wie die jetzige wirklichkeit mit der dichterisch idealisierten vorstellung des homerischen sängers in einklang gebracht werden kann.

Das dogma von der 'kritiklosigkeit des altertums in geographischen dingen' wurde bekämpft, vielmehr auf die notwendigkeit einer geographischen grundlage für die schilderungen Homers auch im ionischen meere hingewiesen, welches 'der dichter des alten Nostos zwar nicht persönlich besucht hat, doch sicher aus den erzählungen der griechischen seefahrer und Phönicier gekannt haben musz' (Christ gr. littgesch. § 29). die stellen bei Strabo VI 2, 4. und VII 3, 6. und Thukydides I 25, 4. III 70, 4, welche auf Corcyra als das phäakische Scheria deutlich hinweisen, sind nicht aus der welt zu schaffen. die meisten Alexandriner und scholiasten, selbst der vorsichtige Eratosthenes und Aristarch bringen entweder kritiklos die identität von Scheria und Corcyra oder ziehen sich auf den standpunkt zurück, man könne über die Phäaken ebensowenig bestimmtes sagen als über Circe und Cyclopen, indem sie also rein fabelhafte wesen in eine linie mit dem individuell geschilderten seevolke stellen. sage und geschichte weisen aber deutlich darauf hin, dasz in den ionischen gewässern, in denen sich die handelsstraszen der Phönicier erstreckten, denen gar bald ende des 9n jahrhunderts die chalcidischen Ionier und corinthischen Dorer gefolgt sind, ein so lebhafter seeverkehr sich bewegte, dasz die kunde desselben an die küsten Kleinasiens vor und während der entstehungszeit der homerischen gedichte hundertfach getragen wurde. phönicische niederlassungen finden sich an der illyrisch-dalmatinischen küste, in dem epirotischen gau Chaonis, in Dodona und auf Corcyra. auch der name der insel nach der geistreichen deutung Schliemanns und dem vorgange Quirinis als phönicisch 'markt' (arab. scharà kaufen) ist von wichtigkeit.

Die Corinther, die Corcyra ende des 8n jahrhunderts besetzten, behaupteten von dieser insel Kolcher vertrieben zu haben, die bei der verfolgung Medeas dorthin gekommen waren, wie sie auch Kolcher in dem illyrischen Pola ansässig glaubten.

Dabei überkamen sie schon einen hellenischen namen für die insel, Drepane und die identification mit Scheria! denn die Kolcher hatte Alkinoos angesiedelt und bei ihm ist Medea eingekehrt (Paus. II 3, 9. Apollon. IV 982). von höchstem interesse ist das zusammentreffen der Argonautenfahrt mit der irrfahrt des Odysseus von der insel der Kalypso bis Scheria. die Argonauten sind aus dem schwarzen meere durch den Istros oder Tanais und den Okeanos in das adriatische meer gesegelt und nach Scheria gekommen. schon Strabo (I 20) war der meinung, dasz Homer überhaupt bei den irrfahrten des Odysseus die frühere Argonautensage vor augen gehabt habe (Od. XII 61). die corinthischen und euböischen ansiedelungen haben auch in der sage sichtbare spuren des zusammenhanges und zusammenklanges mit den phäakischen namen hinterlassen. Phaiax (bei Hellanikos, Steph. v. B. s. v. Φαίαξ und Σχερίη) war ein sohn des Poseidon und der Asopostochter (d. h. der corinthischen pflanzstadt) Corcyra. Drepane hiesz die insel nicht nur nach ihrer gestalt, sondern nach der Kronossichel. aus dem blute des Uranos waren die Phäaken entsprossen. Drepane, Makris und Corcyra hiesz die insel nacheinander. Drepane war der name und

die gestalt der insel Euboea. Corcyra, die tochter des Asopos, hatte die Euboea zur schwester; die euböische nymphe Makris siedelte nach Corcyra über. nach Euboea geleiten die Phäaken den Rhadamanthys zu Tityos (Od. VII 323). hier hat die seiner zeit epochemachende schrift von Welcker angeknüpft (die homerischen Phäaken Rhein. museum I u. II. 1833), der sich in seiner idee von den zauber- ja gespensterhaften Phäaken als den 'fährmännern des todes' zu enge verstrickt hatte. man denke a priori: die heiteren, wohllebigen, üppigen götterfreunde, die ἀπήμονες πομποὶ ἁπάντων sollen deshalb, weil sie den Rhadamanthys von den inseln der seligen nach Euboea zurückgebracht haben, weil sie gedankenschnelle schiffe besitzen, weil sie in wind und nebel eingehüllt mit dem schlafenden Odysseus das meer durcheilen, zu den finsteren, grauen, 'schummerigen' (von φαιός) fährmännern des todes herabgedrückt werden, weil Tzetzes zu Hesiod und Lykophron eine düstere nordische sage erzählt, welche die geister der verstorbenen übers meer auf die nordische (!) toteninsel bringen!

Die wunder der seetüchtigkeit erklären sich aus der unbehilflichkeit des vorhistorischen seeverkehrs, die vielbesprochene episode vom schlafenden Odysseus aus der höchsten poetischen gestaltungskraft des dichters. ist denn Daedalus, der künstler, deshalb ein phantom, sein kunstwirken reines märchen, weil die sage ihn mit allen wundern ausgestattet hat? — Im einzelnen werden die schwebenden bedenken auf folgende weise zu heben gesucht: der name Scheria bedeutete für die etymologie der Griechen so gewis 'festland', wie Chersonnesos halbinsel bedeutet hat, allein die engste anlehnung des eilandes an Epiros, (ἡ ἤπειρος festland), von dem es nur durch den schmalen sund getrennt ist, mochten sie auf die sonst gewis falsche etymologie geführt haben. Aristoteles sagt, Poseidon habe die epirotischen flüsse gehemmt (ἐπισχεῖν), weil sie durch ihre anschwemmungen die insel mit dem festlande zu verbinden drohten und begegnet sich damit mit den resultaten modernster geologischer forschung (Partsch a. a. O.).

Die frühere nachbarschaft der Phäaken mit den Cyclopen ἐν εὐρυχόρῳ Ὑπερείῃ, von wo sie Nausithoos nach Scheria geführt hat, ohne dasz ausdrücklich der schiffe erwähnt ist, erklärt sich, wenn man anstatt Sikilien das bergland ('oberland') von Epirus ansetzt; man braucht deshalb gar nicht mit Voss bis zum thessalischen Hyperea zu gehen. — Ogygia liegt im NW. von Ithaka. Odysseus ist durch den südwind dorthin verschlagen worden; es ist an den äuszersten norden des adriatischen meeres, etwa der istrischen halbinsel zu verlegen. dort war für Homer der strömende Okeanos, den schon die Argonautensage als den verbinder des Pontus und der Adria angenommen hat. Kalypso ist eine tochter des Atlas, Atlas trägt zwar an den säulen des Herakles die himmelskugel; aber durch den Okeanos, der die homerische erdscheibe umströmt, ist die verbindung beider eine geographisch nahe und leichte. — Der nordwind brachte den Odysseus von Ogygia nach Scheria, er behielt den Orion beständig zur linken nach dem rate der nymphe, beides bezieht sich auf die geradlinigkeit der fahrt in der längsaxe des adriatischen meeres. — 'Wie ein schild im nebel des meeres' erschien ihm das phäakische land von ferne, entsprechend dem heutigen profil der insel mit dem mächtigen Pantokratormassiv als buckel des schildes. — Die Solymerberge, der standpunkt des Poseidon, liegen natürlich nicht in Pisidien, καὶ οὐ τούτους ἐν Πισιδίᾳ, Eusth. (Il. s. 635 z. 39), sondern ἀναλόγως τῇ πλάνῃ καὶ τοῖς τόποις, ἔνθα ὁ Ὀδυσσεὺς ἔπλεε, also etwa auf dem Balkan bei den westlichen Äthiopen am Okeanos, οἳ δίχα δεδαίαται. — Ino Leukothea rettet den schiffbrüchigen an der küste von Scheria; sie ist phönicischen ursprungs wie ihre kinder Palaemon und Melikertes, hoch verehrt in Corinth, zwei momente, die wieder auf der insel merklich zusammentreffen. — Die landung des Odysseus entspricht den noch heute vorhandenen schwierigkeiten: die

nordküste am 'ἄγριον πέλαγος' steil und brandend, die schmale einfahrt durch die strömung der meerenge führt in den binnenseeähnlichen ruhigen golf von Corfu, direct an die mündung des Potamós, des bedeutendsten flusses der insel!

Welcker hat sich besonders darüber aufgehalten, dasz man einen flusz, dem Homer selbst keinen anderen als den gattungsnamen gegeben, in der wirklichkeit hat suchen wollen. und doch stimmt das bild des heutigen Potamós ganz zur beschreibung des Homer: seine umgebung, das seichte gestade, die waldbeschatteten hügel, das dichte gesträuch, das hohe schilf, der wäscheplatz des nahen dorfes Potamó, vor allem aber die unmittelbare nähe der stadt, welche auch verbietet, ihn, wie andere wollten, im norden der insel jenseits des gebirges in einem der zahlreichen ξηροποτάμοι zu suchen. verschwunden freilich ist das pappelgehölz am wege zur stadt, doch unversieglich strömt die quelle Kressida; die stadt selbst endlich mit dem Isthmus, der mauer und den schiffswerften zu beiden seiten an dem doppelhafen ist wie geschaffen für das topographische bild. in der historischen zeit werden die beiden häfen der hylläische und der des Alkinoos genannt. (Skylax Periplus 29, Eustath. zu Diog. Perieg. 492, Thuk. III 72.) der name des hylläischen hafens musz wohl eher von der dorischen Phyle hergeleitet werden als von dem dalmatinischen stamme der Ὑλλεῖς, jetzt hafen und bucht von Kastrades (Garitza); im hafen des Alkinoos ist unverkennbar der eng geschlossene kriegshafen des altertums, jetzt see von Kalichiopulo bezeichnet. — die heiligtümer des Poseidon aus der heroischen können wie die des Zeus und des Alkinoos, des Dionysos und der Dioskuren der historischen zeit nicht mehr topographisch bestimmt werden, wenn sich auch bedeutende mauerreste in den venezianischen festungsbauten verborgen haben mögen und teilweise auch zu tage gekommen sind. aber deshalb dürfen die νηοί des Nausithoos bei Homer (Od. VI 9) nicht mit Helbig (das hom. epos s. 315) in das land der wunder verwiesen werden. dem widerspricht die mässigung, mit welcher der dichter beispielsweise den mauerbau als erd- und pallisadenbau gleich dem seines heimatlandes geschildert hat; hätte er fabulieren wollen, so hätte er wie bei der insel des Aiolos (Od. X 3) von einer ehernen mauer sprechen müssen.

Wie wenig höher Homer den maszstab für die schilderung concreter erscheinungen des Phäakenlandes im vergleich zu seiner kleinasiatischen heimat rückte, gibt Helbig selbst zu (a. a. O. 73); 'wenn endlich ein dichter das aus unbehauenen steinen ausgeführte pflaster der Agora der Phäaken besonders hervorhebt (Od. VI 266), so wirft dies ein bedenkliches licht auf den straszenbau der damaligen Ionier und auf ihre fähigkeit, dabei steinernes material zu verwenden'! — Das versteinerte schiff der Phäaken darf man nicht mit Plinius (h. n. IV 12, 53) am Cap Phalakron suchen unter den hundert unbedeutenden felsen der brandenden nordküste, sondern es ist der weithin sichtbare, dem ganzen altertum auffallende fels von Pontikonisi vor dem see von Kalichiopulo, der den hafen des Alkinoos fest verschlosz. man hat ganz vergessen, dasz das schiff im angesichte der bürger und der stadt vom Poseidon versteinert wurde (Od. XIII 155). der name der altstadt hat sich noch in dem namen des kirchleins von Παλαιόπολις erhalten, die burg der heroischen und historischen zeit ist wohl auf der höhe von Analipsis über den beiden häfen zu suchen. — Odysseus erzählt (Od. XIX 271) der Penelope und diese findet es völlig glaubwürdig, er sei von den Phäaken zu den Thesproten gekommen; vor Thesprotien aber liegt Corcyra! — Die dienerin des Alkinoos, die γρηῦς Ἀπειραίη (VII 8) erlaubt an Epirus zu denken trotz des kurzen ἄ, aus dem sich der scholiast nichts gemacht hat: ἄποθεν παροῦσα ἡ Ἠπειρωτική· ἔστι δὲ ἀντικρὺ Κερκύρας ἡ Ἤπειρος. wenn Welcker als einen der triftigsten beweise gegen Scheria den umstand ins gefecht führt, dasz der name nicht hätte ver-

loren gehen können, wenn er je ein geographischer gewesen wäre, so ist zu erwidern, er ist ebensowenig verloren gegangen wie der historische name Corcyras durch den modernen von Corfu.

Die wundergärten des Alkinoos erklären sich noch heute aus dem vegetationsbild der insel, wenn man das rein poetische wegläszt, welches der dichter aus der übertreibenden erzählung des phönicischen oder hellenischen schiffsherrn entnommen hat, der ihm die kunde von der paradiesischen ionischen inselflur gebracht hat. — Es ist nicht blosz lügenhafter localpatriotismus, wenn die Corcyräer auf ihren münzen und wappen das schiff des Poseidon, die gärten und den namen des Alkinoos, den namen der Phäaken aufprägten, wenn sie endlich dem Alkinoos heroische ehren erwiesen, sondern ein gutes stück tradition, wie etwa von Minos auf Kreta, Taras in Tarent oder sonstwo darin enthalten.

Die worte der Nausikaa (Od. VI 200): 'denn nahe wohnet uns niemand . . . wahrlich, der lebt nicht, welcher käm' in das land der phäakischen männer mit feindschaft' usw., an denen Welcker groszen anstosz genommen, passen ausgezeichnet zu allem, was wir aus historischer und vorhistorischer zeit von der abgeschlossenheit und dem fernbleiben Scheria-Corcyras von der griechischen welt wissen, dessen handel vor allem über das schwarze Corcyra (Curzola) hinauf durch die Adria nach Istrien an Donau und Save bis an den Pontos sich erstreckte (vgl. Aristot. de mirab. auscult. 111 u. Mommsen R. G.[5] I s. 136). der redner hofft zum schlusse, die ausführungen Welckers gegen Scheria ebenso widerlegt zu haben, wie in letzter zeit die angriffe Herchers auf Ithaka (Hermes I 1865) durch Partsch, Kephallenia und Ithaka, 1890 und R. Menge (in jahrb. d. phil. 1891, das homerische Ithaka) widerlegt worden sind.

Die fast unübersehbare litteratur über Corfu ist bei O. Riemann, recherches archéologiques sur les îles Ioniennes I. Corfou. Paris 1880. fleiszig zusammengestellt. nachzutragen bleiben noch: Αλβανᾶς, Κερκυραϊκὰ ἢ Κέρκυρα ἢ νῆσος τῶν Φαιάκων im ἡμερολόγιον des Parnassos. Athen 1881. und B. Schmidts Corcyräische studien. Leipzig, Teubn. 1891. unbekannt blieb dem redner das buch von Stillmann, the track of Ulysses, Boston 1887 (vgl. Oberhummers jahresbericht über die geographie von Griechenland bei Bursian-Müller 1891).

Mathematische section.

Die erste sitzung fand donnerstag, den 21 mai, vormittags 8 uhr, unter dem vorsitze von prof. dr. S. Günther (München) statt (28 teilnehmer). in derselben hielt prof. dr. Recknagel (Augsburg) einen vortrag 'über heuristik in der allgemeinen arithmetik.' der redner hält den inhalt seines vortrages insofern für neu, als derselbe in keinem lehrbuche in ähnlicher weise zu finden ist. das wesentlichste seiner ausführungen ist etwa: durch anwendung der heuristischen methode erhält man einerseits eine wesentliche kürzung, andrerseits eine gröszere überzeugung. der dogmatische beweis, welcher dem lehrsatze folgt, ist für den schüler wenig überzeugend; es ist also vorzuziehen, die rechnungsgesetze für die indirecten operationen ebenso durch ableitung zu gewinnen, wie sie bei den directen rechnungsarten gefunden werden. alle lehrsätze der arithmetik gehen auf umformung hinaus. dabei wird die ableitung bei den sätzen der indirecten operationen durch anwendung des principes der algebraischen gleichungen gelehrt, indem die form des ausdruckes gleich einer unbekannten gesetzt wird. bei jeder operation braucht man die aufstellung des begriffes.

Aus der reihe der vom vortragenden angeführten sätze seien die beiden folgenden gewählt:

1) $$\overset{b}{\log} a = x\,.$$

Aus der definition folgt:

$$a = b^x ,$$
$$a^m = b^{mx} ,$$
$$\overset{b}{\log} a^m = mx ,$$

woraus sich ergibt:

$$\log a = \frac{\log a^m}{m} .$$

2)
$$\overset{b}{\log} a = x ,$$
$$a = b^x ,$$
$$\overset{m}{\log} a = x \overset{m}{\log} b ,$$
$$\overset{m}{\log} a = \overset{b}{\log} a \, . \overset{m}{\log} b .$$

An der dem vortrage folgenden discussion beteiligten sich die herren prof. Günther-München, prof. Schröder-Nürnberg, oberlehrer Sauer-Stettin, reallehrer Adami-Bayreuth u. a. dabei wurde von verschiedenen seiten die zweckmäszigkeit der methode anerkannt, aber auch betont, dasz dieselbe seit einer reihe von jahren mit erfolg im unterrichte angewendet wird.

Zweite sitzung freitag, den 22 mai, vormittags 8 uhr.

Vortrag des reallehrers Adami-Bayreuth: 'über einen neuen demonstrationsapparat für mathematische geographie.'

Redner demonstrierte in einstündigem vortrage die eigenschaften des von ihm construierten apparates. man kann diesen apparat sowohl als himmelsglobus wie als planetarium betrachten und wird finden, dasz seine leistungen in jedem falle zweckentsprechend sind. die scheinbar uns umgebende himmelskugel mit den auf dieselbe projiciert erscheinenden sternen wird nicht etwa durch eine geschlossene fläche dargestellt, vielmehr wird dieselbe nur angedeutet durch das system derjenigen kreise, welche man sich in der sphärischen astronomie am himmelsgewölbe gezogen denkt. es sind dies der äquator, die ekliptik und ein dritter kreis, der den horizont darstellt. diesen drei kreisen, je von etwa drei meter durchmesser, dient als träger ein vertical gestellter meridiankreis (von etwas gröszerem durchmesser), der in seiner ebene auf einem festen gestelle drehbar ist. kreisquadranten, welche in den polen der fundamentalkreise eingesetzt und auf deren peripherie herumgeführt werden können, ermöglichen dann für einen beliebigen punkt (stern) am himmelsgewölbe die ablesung seiner coordinaten und zwar nach graden, da jeder der genannten fundamentalkreise in einzelne grade eingeteilt ist. stellt man den apparat für eine bestimmte geographische breite ein, so kann durch drehung um die weltaxe die tägliche bewegung des sternhimmels, sowie aufgang und untergang von sonne und mond für einen bestimmten tag und ort gezeigt werden. diente der apparat in der bisher geschilderten weise zur demonstration der scheinbaren bewegung, so ermöglicht derselbe aber auch die darstellung der wirklichen bewegung der himmelskörper. zu diesem zwecke befindet sich im mittelpunkt der obengenannten kreise eine elektrische glühlampe, 'die sonne', und um dieselbe auf kreisförmigen bahnen Venus, Erde mit Mond, und Mars. der apparat besitzt somit die hilfsmittel, um sowohl die wahren bewegungen der planeten und ihrer trabanten zu zeigen, als auch deren scheinbare bahnen am himmelsgewölbe zu erklären.

Redner wies zuerst auf die fehler hin, wie sie naturgemäsz jedem derartigen apparate anhaften und zeigte dann den zahlreich erschienenen zuhörern die manigfachen eigenschaften desselben; so bestimmte

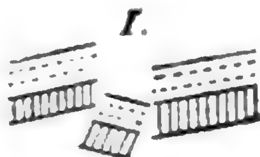
er z. b. die zeit des sonnenaufgangs für München am tage des vortrages.

Zum schlusse des vortrages betonte prof. Günther-München, dasz dieser apparat von allen versuchen, die bewegung des universum darzustellen, wohl der vollkommenste und leistungsfähigste sei.

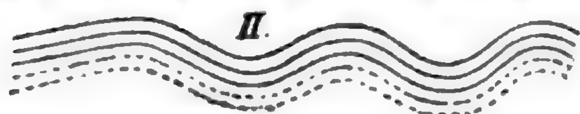
Hierauf folgte ein vortrag von prof. dr. Günther-München 'über die geometrische classification der störungen im regelmäszigen bau der erdschichten.'

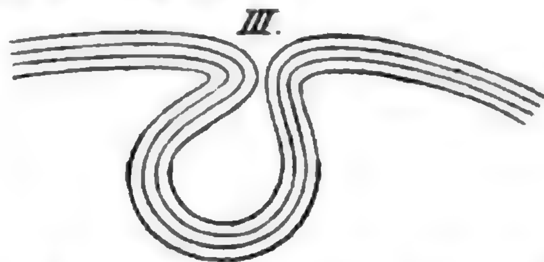
Redner führte aus, dasz von den verschiedenen störungen, welche der schichtenbau der erdrinde im laufe der jahre über sich ergehen lassen muste, eine reihe sich auf einfache weise erklären lasse, da etwa 90 procent aller vorkommenden formen durch die lösung einer einfachen frage ihre erledigung finden. zu diesem zwecke betrachtet man ein system paralleler gerader linien und beantwortet die bisher von der geologie nicht gestellte frage: 'was geschieht, wenn man dieses system von linien allen möglichen umformungen unterwirft?' die beobachtung zeigt nun, entweder kann eine drehung des ganzen systems um einen gewissen winkel, den sogenannten fallwinkel eintreten, wobei eine gestaltsveränderung nicht weiter stattfindet, oder es kann eine gestaltsveränderung des systems in der weise vorkommen, dasz von den drei haupteigenschaften des systems: zusammenhang, geradlinigkeit und parallelismus eine aufgegeben wird, während die beiden anderen beibehalten werden.

Läszt man nun eine gestaltsveränderung in der weise eintreten, dasz geradlinigkeit und parallelismus beibehalten werden, so geht der zusammenhang verloren und man erhält eine verwerfung, treppenbildung in der natur (I).



Bei wahrung des zusammenhanges und des parallelismus und aufgabe der geradlinigkeit gelangt man zur faltung (II).





Schlieszlich kann unter wahrung des zusammenhanges und der geradlinigkeit der parallelismus aufgegeben werden. man erhält die fächerbildung (III), wie sie am Gotthard zu beobachten ist.

Alle diese fälle kommen in der natur vor; jedoch reichen dieselben nicht vollkommen aus, manchmal würde auch die zuhilfenahme der stereometrie ihre dienste leisten.

Jedenfalls aber kann man durch diese einfachen geometrischen begriffe das verständnis für geologische fragen erleichtern, wobei die sache nur gewinnen kann.

Archäologische section.

In der richtigen annahme, dasz den auswärtigen mitgliedern der philologenversammlung bei der kürze der zeit der besuch der hiesigen für den archäologen wichtigen staatssammlungen, der glyptothek, des antiquariums und des gypsabguszmuseums erschwert sei, verlegte der vorsitzende, geheimrat prof. dr. v. Brunn-München, die sitzungen der section in die genannten sammlungen.

In der glyptothek (21 mai) besprach zunächst prof. Flasch-Erlangen den kopf des athleten (nr. 83), eine gute römische nachbildung des Lysippischen originales, und im anschlusz hieran der vorsitzende den jugendlichen frauenkopf (nr. 89), in welchem Brunn die Polyhymnia sieht. wie unrichtig die restaurierung des halses ist, trat auf das deutlichste durch die nebeneinanderstellung eines nach des vortragenden angabe hergestellten gypsabgusses hervor; erst durch die leichte neigung des hauptes tritt die wundervolle schönheit des kopfes ins rechte licht.

In der anregenden debatte erklärte darauf prof. Flasch die statue der Libera (nr. 112), deren deutung durch eine in der neueren zeit bei den ausgrabungen in Epidaurus gefundene, besser erhaltene statue jetzt wesentlich erleichtert worden ist.

An einem gypsabgusz des colossalkopfes der Venus (nr. 110) hatte der folgende redner, prof. v. Brunn, statt der mangelhaften ergänzung des oberschädels die in seiner beschreibung der glyptothek s. 141 angedeuteten änderungen vornehmen lassen, wodurch die groszartigkeit der anlage erst recht zur geltung kommt.

Herr prof. Schreiber-Leipzig erläuterte ein aus dem palast Rondanini in Rom stammendes relief, eine ländliche scene darstellend (nr. 127) und das relief nr. 301, das den gleichen titel 'ländliche scene' führt. wie der vortragende im einzelnen zeigte, verdienen die beiden genrebildchen besondere beachtung.

In der zweiten sitzung im antiquarium (22 mai) legte gymnasiallehrer Fink-München mehrere im Castrum zu Pfünz (bei Eichstädt) gefundene, versilberte bronzeblättchen vor, in welchen er eine verzierung des panzers (vielleicht sogar ein ehrenzeichen) erkennt, ferner eine aus Kösching (bei Ingolstadt) stammende bronzelampe und von ebendaher ein 40 cm langes eisernes geräte, das an dem einen ende spitz zuläuft, während am andern sich eine handhabe befindet. trotz der unterhalb der spitze befindlichen öse glaubte der vortragende keine nadel darin erkennen zu sollen, sondern stimmt der vermutung von prof. R. Engelmann-Leipzig bei, der darin einen kleinen bratspiesz sieht.

Prof. Flasch erklärte einen im antiquarium befindlichen bronzespiegel mit griff: nackte göttin (Aphrodite) auf einem löwen stehend, oben neben ihr zwei sirenen; aus Hermione; die eigenartigen schlanken verhältnisse erinnern an den Apollo von Tenea.

Herr Naue-München besprach eine spiegelkapsel, ferner goldsachen aus Mykene (spätere zeit) und aus Halikarnass. Nachdem noch prof. Flasch-Erlangen die figuren einer bronzeciste als Eos und Dioskuren, tagesgestirne, festgestellt hatte, sprach prof. v. Brunn über bronzetechnik.

Dritte sitzung im museum für gypsabgüsse (23 mai).

Prof. v. Brunn sprach einleitend über die sammlung von abgüssen der bronzen, worauf rector P. Weizsäcker-Calw auf eine angeblich aus Dalmatien stammende, in Stuttgart befindliche bronzestatue verwies. sie zeigte sich als eine fälschung, eine copie des Apollo von Belvedere.

Nach der besichtigung von diptychen aus einer schon von Montfaucon erwähnten, aus der villa Casati in Rom herrührenden sella curulis lenkte prof. Flasch die aufmerksamkeit der versammelten auf den abgusz der in der glyptothek (nr. 162) befindlichen statue des 'Diomedes'. er benennt sie — die der statue ursprünglich fremde, wenn auch antike Victoria ist beim abgusz mit recht weggeblieben — Doryphoros und setzt sie in das 5e jahrhundert. an seine ausführungen knüpft sich eine sehr interessante debatte, an der sich die herren Brunn, Conze, Fabricius und Schreiber beteiligten.

Zum schlusse sprach prof. Conze namens der teilnehmer dem vorsitzenden den dank für die aus seiner führung hervorgegangenen manigfaltigen anregungen aus, worauf der vorsitzende die sectionsitzungen schlosz.

MÜNCHEN. MELBER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

36.
DIE NOTWENDIGKEIT EINER SYSTEMÄNDERUNG IM GRIECHISCEN ANFANGSUNTERRICHTE.

Schliemann schreibt in seiner biographie:

'Im januar 1856 (im alter von 34 jahren) begab ich mich an das studium der griechischen sprache. mein erster lehrer war herr Nicolaos Pappadakos, der zweite herr Theokletos Vimpos, beide aus Athen. wieder befolgte ich getreulich meine alte methode, und um mir in kurzer zeit den wortschatz anzueignen, was mir noch schwieriger vorkam als bei der russischen sprache, verschaffte ich mir eine neugriechische übersetzung von Paul et Virginie und las dieselbe durch, wobei ich dann aufmerksam jedes wort mit dem gleichbedeutenden des französischen originals verglich; nach einmaligem durchlesen hatte ich wenigstens die hälfte der in dem buche vorkommenden worte inne, und nach einer wiederholung dieses verfahrens hatte ich sie beinahe alle gelernt, ohne dabei auch nur eine minute mit nachschlagen in einem wörterbuche verloren zu haben. so gelang es mir, in zeit von sechs wochen die schwierigkeiten des neugriechischen zu bemeistern. danach nahm ich das studium der alten sprache vor, von der ich in drei monaten eine genügende kenntnis erlangte, um einige der alten schriftsteller und besonders den Homer verstehen zu können, den ich mit gröster begeisterung immer und immer wieder las.

'Nun beschäftigte ich mich zwei jahre lang ausschlieszlich mit der altgriechischen litteratur, und zwar las ich während dieser zeit alle alten classiker cursorisch durch, die Ilias und Odyssee aber mehrmals. von griechischer grammatik lernte ich nur die declinationen und die regelmäszigen und unregelmäszigen verba; mit

dem studium der grammatischen regeln verlor ich auch keinen augenblick meiner kostbaren zeit. denn da ich sah, dasz kein einziger von all den knaben, die in den gymnasien acht jahre hindurch, ja oft noch länger mit langweiligen grammatischen regeln gequält und geplagt werden, später im stande ist, einen griechischen brief zu schreiben, ohne darin hunderte der gröbsten fehler zu machen, muste ich wohl annehmen, dasz die in den schulen befolgte methode eine ganz falsche war; meiner meinung nach kann man sich eine ganz gründliche kenntnis der griechischen grammatik nur durch die praxis aneignen, d. h. durch aufmerksames lesen classischer prosa und durch auswendiglernen von musterstücken aus derselben. indem ich diese höchst einfache methode befolgte, lernte ich das altgriechische wie eine lebende sprache. so schreibe ich es denn auch vollständig flieszend und drücke mich ohne schwierigkeit darin über jeden beliebigen gegenstand aus, ohne die sprache je zu vergessen. mit allen regeln der grammatik bin ich vollständig vertraut, wenn ich auch nicht weisz, ob sie in den grammatiken verzeichnet stehen oder nicht. und kommt es vor, dasz jemand in meinen griechischen schriften fehler entdecken will, so kann ich jedesmal den beweis für die richtigkeit meiner ausdrucksweise dadurch erbringen, dasz ich ihm diejenigen stellen aus den classikern citiere, in denen die von mir gebrauchten wendungen vorkommen.

'So möchte ich denn für gegenwart und zukunft allen directoren von gymnasien dringend empfehlen, die von mir befolgte methode in ihren anstalten einzuführen, die kinder zuerst von lehrern, die geborene Griechen sind, im neugriechischen unterrichten, und sie altgriechisch erst dann anfangen zu lassen, wenn sie die moderne sprache geläufig sprechen und schreiben können, was in ca. sechs monaten erreichbar sein wird. dieselben lehrer können dann auch den unterricht in der alten sprache erteilen; wenn sie meine methode befolgen, werden sie intelligente knaben schon in einem jahre dahinbringen, alle schwierigkeiten bewältigt, das altgriechische wie eine lebende sprache erlernt zu haben, alle classiker verstehen und sich mit leichtigkeit schriftlich über jedes in ihrem bereich liegende thema ausdrücken zu können. ich verfechte hier nicht leere theorien, sondern verteidige unwiderlegliche thatsachen, und deshalb verdiene ich wohl gehört zu werden. für ein schreiendes unrecht erkläre ich es, dasz man heute noch knaben acht jahre hindurch mit dem studium einer sprache plagt, von der sie beim verlassen der schule kaum mehr wissen, als im anfang.'

Auf den vorschlag Schliemanns, die schüler zuerst von geborenen Griechen im neugriechischen unterrichten zu lassen, brauchen wir nicht einzugehen; er ist unausführbar. dasz aber der erfolg unserer bisherigen methode nicht im richtigen verhältnis zur dauer des unterrichts steht, das können wir nicht leugnen, und darum ist es unsere pflicht nach dem grunde davon zu forschen und

auf besserung zu denken. Schliemann findet den grund darin, dasz die knaben acht jahre lang mit grammatischen regeln gequält und geplagt würden. bestimmter und eingehender äuszert sich darüber der verfasser[1] des reizenden büchleins 'sprechen Sie attisch' (Leipzig 1889, Kochs verlag) s. V: 'nichts hat dem erlernen des griechischen an unsern gymnasien so viele gegner geschaffen, als die thatsache, dasz griechisch im grunde für eine unlernbare sprache gilt. erstaunlich wenige, die «griechisch gelernt» haben, wissen mit einiger bestimmtheit anzugeben, wie der Attiker die einfachsten begriffe, z. b. «ich werde zu dir kommen», auszudrücken pflegt. wenn im lateinischen jemand nicht sofort auf «veniam» käme, würde man meinen, dasz ihm die allerersten anfangsgründe mangeln, und wenn er nicht verstünde «veniam» und «ibo» auseinanderzuhalten, so würde man über unzulänglichkeit des unterrichts mit vollem rechte klage führen und glauben, dasz solche unsicherheit auch dem sicheren erfassen des sinnes lateinischer schriftwerke eintrag thun müsse. aber im griechischen? man mache den versuch, und man wird überraschend wenige finden, die das im gebrauche des Attikers alltägliche «ἥξω παρὰ cέ» in bereitschaft haben. man studiert im griechischen eifrig die sprachgesetze[2], aber gar wenig die sprache, und doch lernt man es nicht um der grammatischen schulung willen — für diese sorgt ausreichend das latein — sondern der sprache wegen. man setze einem jungen manne, der die schule mit dem zeugnis der reife im griechischen verlassen hat, ein glas griechischen weines vor: er wird schwerlich im stande sein, auf griechisch mit nur einigermaszen passenden worten dafür zu danken, oder zu sagen, dasz ihm der wein gut schmeckt. allerdings ist solche sprachfertigkeit nicht das ziel und die aufgabe des griechischen unterrichts im gymnasium, aber dasz sie bei den langen und angestrengten studien nicht nebenbei mit abfällt und so völlig fern zu bleiben scheint, läszt das gefühl des griechischkönnens nicht aufkommen.'

Es ist wahr, wir studieren in den ersten zwei jahren des griechischen unterrichts bei weitem mehr die sprachgesetze als die sprache. die jungen lehrer, denen dieser unterricht meist anvertraut ist, suchen ihre ehre darin, denselben so weit als möglich wissenschaftlich zu betreiben. aber je mehr man auf den ursprung und die bildung der einzelnen form eingeht, um so weniger erlernt man die überaus grosze masse der formen.

Schliemann hat griechisch gelernt, indem er sofort mit der zu-

---

[1] unter dem scheinbar neugriechischen namen Joannides birgt sich prof. dr. Johnson-Chemnitz.

[2] man frage einen schüler: was heiszt 'springen'? er wird nichts anderes antworten als: ἅλλεcθαι, denn er ist in den grammatikstunden immer wieder nach den unregelmäszigen formen ἅλαcθαι, ἁλάμενοc gefragt worden und hat das gesetz von der dehnung eines α zu η angeben müssen. aber in den ersten vier büchern der Anabasis findet sich ἅλλεcθαι ein einziges mal, πηδᾶν dagegen fünfmal.

sammenhängenden lectüre eines autors begann. allein der weg, auf welchem ein einzelner, und zwar ein gereifter mann von auszerordentlicher routine, mit energischem willen und bei ausschlieszlicher betreibung einer einzigen sprache sein ziel erreichte, dieser weg ist nicht ohne weiteres gangbar für eine classe von 30 unreifen knaben, welche sehr verschieden beanlagt, zum teil nicht sehr strebsam, auszer dieser einen sprache gleichzeitig noch eine ganze menge anderer fächer zu betreiben haben. unsere schüler haben durchaus, ehe sie an Xenophons Anabasis herantreten, eine systematische vorbereitung nötig.

Worin soll diese bestehen? man hat bis jetzt die declinationen und conjugationen nach einem seit jahrhunderten feststehenden systeme erlernen lassen. dieses system war von männern aufgestellt worden, welche das griechische als ihre muttersprache sprachen und den formenschatz in vollem umfange beherschten; für sie war jede form innerhalb des systems von gleicher wichtigkeit. ist eine vorbereitung nach diesem systeme auch heute noch empfehlenswert, wo wir ein ganz bestimmtes ziel, nemlich die lectüre von Xenophons Anabasis, im auge haben? die entscheidung darüber hängt von der frage ab, welche formen in der Anabasis sich finden und in welcher anzahl.

Ich habe mich auf die formen der conjugation und auf die ersten vier bücher der Anabasis beschränkt. es ist ja gerade die conjugation, welche in ihrer unübersehbaren manigfaltigkeit dem anfänger die grösten schwierigkeiten bereitet. und anderseits sind die ersten vier bücher der Anabasis das gebiet, auf welches die meisten lehrer sich zu beschränken pflegen; bei dem bedeutenden umfange dieses gebietes — 135 seiten Teubnerscher text — und bei der groszen manigfaltigkeit des stils (erzählung, beschreibung, charakteristik, reden) ist von vorn herein anzunehmen, dasz der darin enthaltene schatz von verbalformen ein reichhaltiger sein wird.

Es finden sich auf diesen 135 seiten, wenn ich richtig gezählt habe, 7125 verbalformen. in welcher häufigkeit jedes verbum und anderseits jedes tempus und jeder modus vorkommen, wird aus folgenden tabellen zu ersehen sein.

verba pura	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
παύω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	} 24
παύομαι	—	—	1	—	3	2	7	4	—	—	—	1	1	2	—	—	
ἀληθεύω	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	2
βαϲιλεύω	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	4
βιοτεύω	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
βλακεύω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
βουλεύω	10	—	3	—	8	11	10	1	2	1	1	3	—	3	—	—	53
γεύομαι	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	2
δουλεύω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
ἐν-εδρεύω	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	—	—	—	3
θεραπεύω	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
θηρεύω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2
ἀφ-ιππεύω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κελεύω	13	1	—	—	3	6	29	16	—	—	—	1	1	1	—	2	73
κινδυνεύω	—	—	—	—	4	—	1	1	—	—	—	—	2	—	—	—	8
κατα-λεύω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
μαϲτεύω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μνημονεύω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
νυκτερεύω	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2
παιδεύω	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
περιττεύω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πιϲτεύω	—	—	—	—	—	2	4	—	—	—	—	—	1	1	—	—	8
πορεύω	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	} 136
πορεύομαι	3	2	3	1	28	21	44	22	—	1	—	1	1	3	—	5	
πρεϲβεύω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πρωτεύω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ϲατραπεύω	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ϲτρατεύω	—	—	—	—	2	1	—	3	—	—	—	1	—	—	—	—	} 16
ϲτρατεύομαι	—	—	—	—	2	2	4	—	—	—	—	—	1	—	—	—	
ϲτρατοπεδεύομαι	—	—	—	—	—	1	7	5	—	—	—	—	—	—	1	—	14
ταμιεύω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
τοξεύω	1	—	1	—	4	2	6	1	—	—	—	1	1	—	—	—	17
ὑπ-οπτεύω	—	—	—	—	—	1	5	—	—	—	—	—	1	—	—	—	7
χορεύω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀκούω	9	—	1	—	5	3	5	7	—	1	2	2	29	—	—	—	64
κρούω	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
δακρύω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
θύω	1	—	—	—	2	4	1	2	—	—	—	2	3	3	—	—	18
κωλύω	6	1	1	—	—	6	3	—	—	1	—	—	—	5	—	—	23
λύω	—	—	1	—	3	1	3	1	—	1	—	4	—	1	5	—	20
μεθύω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μηνύω	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
παίω	2	—	—	—	—	3	1	2	—	—	—	—	—	1	—	—	9
παλαίω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κλείω	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	1	—	3
χρίω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	50	4	12	1	70	75	135	70	4	5	3	22	44	23	8	7	533
	212							148									

Anm. unter den 148 aoristformen finden sich nur 30 passive, nemlich ἐπορεύθην 25 mal, καταλευϲθῆναι, τοξευθῆναι, τοξευθείϲ, λυθείηϲαν, λυθῆναι.

verba muta gutturalia	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ἀρήγω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
εἵργω . . .	—	—	1	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
λέγω, aor. ἔλεξα . . .	39	1	3	2	17	20	52	15	—	—	3	—	2	3	—	—	157
διαλέγομαι .	—	—	—	1	—	—	4	—	—	—	—	2	1	—	—	—	8
cυλ-λέγω, ἐκ-, κατα-, ἀπο-	—	1	—	—	—	3	2	3	—	—	—	1	5	—	4	2	21
λήγω	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
cτέργω . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
φθέγγομαι .	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	3
διώκω . . .	1	1	2	—	8	10	8	1	—	1	—	1	2	1	—	1	37
ἐρύκω . . .	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἥκω, προc-, καθ- . . .	6	4	4	1	6	8	18	—	—	—	—	—	—	9	—	—	56
πλέκω . . .	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἄρχω	1	1	1	—	15	5	14	3	3	2	—	—	2	1	—	—	48
βρέχω . . .	—	—	—	—	—	2	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	4
δέχομαι . . .	2	—	—	—	3	1	2	4	—	—	—	—	1	1	—	—	14
ἐλέγχω . . .	—	—	—	—	—	—	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3
εὔχομαι. . .	—	—	1	—	2	1	2	3	—	—	—	2	2	—	—	—	13
ἀλλάττω . .	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	2	—	1	—	5
κηρύττω . .	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	1	—	—	1	5
ὀρύττω . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2	4
πατάccω . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
πλήττω . .	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	—	1	—	3	—	7
πτύccω . . .	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2
πράττω. . .	2	—	—	—	3	—	4	5	2	2	—	1	4	1	1	1	26
cάττω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
cφάττω. . .	—	—	—	—	1	—	1	1	—	—	—	2	1	—	—	—	6
ταράττω . .	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	1	—	4
τάττω . . .	2	—	—	—	2	2	1	7	—	—	—	3	8	—	26	4	55
φυλάττω . .	2	—	1	—	6	8	2	—	—	—	—	1	—	1	1	—	22
	55	8	13	4	67	63	114	54	8	5	3	15	34	15	38	11	510
	210							119									

Anm. unter den 119 aoristformen finden sich nur 28 passive, nemlich ἐτάχθην 8mal, ἀπηλλάγη, cυναλλαγέντι, καταλλαγείc, ἐβρέχθη, ἐκπλαγείc, ἐξεπλάγη 2mal, ἐλεγχθῶcι, ἐκηρύχθη, διαλεχθῆναι, διαλεχθέντεc, ἐπράχθη, ἐταράχθη, cυνελέγηcαν, cυλλεγῆναι, -έντεc, -εῖcι, κατεcφάγη, ἐλέχθηcαν (I 9, 18), τούτων λεχθέντων (III 3, 1).

verba muta labialia	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ἀμείβομαι . .	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	2
ἐκ-θλίβω . .	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
στείβω . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
τρίβω . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	4
βλέπω . . .	1	—	—	—	—	2	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	4
λάμπομαι . .	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
πέμπω . . .	10	—	3	—	—	8	8	10	—	2	2	4	8	2	—	1	58
πρέπω . . .	1	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
τρέπω . . .	—	—	—	—	—	1	2	3	1	—	—	—	—	2	1	—	14
aor. II med.	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	2	—	—	—	
γράφω . . .	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	3
μέμφομαι . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
στρέφω . . .	1	—	1	—	1	—	1	1	1	1	—	—	8	—	1	—	16
τρέφω . . .	—	—	1	—	—	3	1	2	—	—	—	—	1	—	—	—	8
συν-άπτω . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	2
ἅπτομαι . .	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
ἀστράπτω .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
βάπτω . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
βλάπτω . .	—	—	—	—	3	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	5
θάπτω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
καλύπτω . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2	—	3
ἐπι-κάμπτω .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κλέπτω . . .	—	1	—	—	3	3	—	1	—	—	—	2	—	—	—	—	10
κόπτω . . .	—	—	—	—	1	2	3	4	1	2	—	3	—	2	1	—	19
κρύπτω . . .	—	—	—	—	1	2	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	5
κύπτω . . .	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	3
ῥίπτω, vgl. ῥιπτεῖν . .	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	1	1	—	—	4
σκάπτω . . .	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	15	2	6	—	14	26	22	25	3	5	3	12	23	10	7	1	174
	63							71									

Anm. unter den 71 aoristformen finden sich nur 13 passive, nemlich κατεκόπησαν, κατακοπῆναι, ἀπεκόπησαν, διακοπείη, κατεπέμφθη, πεμφθείς, προπεμφθέντες, ἀνεστράφησαν, στραφέντες 2mal, ἀπημείφθη, ἐτράφητε, διετράφησαν.

verba muta dentalia	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ᾄδω	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἄρδω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἥδομαι	1	—	—	—	—	1	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	7
ϲπεύδω	1	—	—	—	1	2	4	—	—	—	—	1	—	—	—	—	9
φείδομαι	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ψεύδομαι	—	—	—	—	3	—	—	2	—	—	—	—	1	—	2	—	8
ἀνύτω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
αἴθω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πείθω	—	—	—	—	2	—	—	2	—	—	—	1	5	—	—	—	} 28
πείθομαι	2	—	—	—	2	5	4	1	1	—	—	—	1	1	—	1	
ἀγοράζω	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
δι-αιθριάζω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀκμάζω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀναγκάζω	—	—	—	—	1	1	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—	7
ἁρπάζω	1	—	—	—	1	3	2	2	—	—	—	3	—	—	4	—	16
ἀτιμάζω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2
βιάζομαι	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	1	—	—	3
βοιωτιάζω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
γυμνάζω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
δοκιμάζω	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
εἰκάζω	—	—	—	—	—	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
ἐργάζομαι	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	3
θαυμάζω	1	—	1	1	—	1	4	4	—	—	—	—	—	—	—	4	16
κολάζω	—	—	—	—	1	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—	1	5
πελάζω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	2
πληϲιάζω	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2
ϲκευάζω	1	—	—	1	5	3	3	1	1	—	—	3	4	—	4	—	26
ϲπουδάζω	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ϲταϲιάζω	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ϲχολάζω	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
ϲφαγιάζομαι	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	3
φράζω	1	—	—	—	—	—	1	2	—	—	—	1	—	—	—	—	5
ἀνα-χάζω	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἀγωνίζομαι	1	—	1	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	3	—	—	7
αἰκίζομαι	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	—	—	—	3
ἀκοντίζω	1	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
ἀκροβολίζομαι	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἁλίζω	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀνδρίζομαι	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀτμίζω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
αὐλίζομαι	—	—	—	—	—	—	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—	6
ἀφανίζω	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	2
ἐλπίζω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἐρίζω	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
εὐδαιμονίζω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2
θερίζω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
θωρακίζω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	1	—	3
καθίζω	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	2
κομίζω	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	2	—	2	—	6
λακτίζω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
λογίζομαι	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
μαλακίζομαι	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μακαρίζω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2
	13	—	3	2	27	34	41	28	5	2	—	13	19	8	13	8	216

verba muta dentalia	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
transport	13	—	3	2	27	34	41	28	5	2	—	13	19	8	13	8	216
νομίζω . . .	10	—	1	3	2	9	7	1	—	—	—	—	3	1	—	—	37
ξυλίζομαι . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὁπλίζομαι . .	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	3	—	5	—	10
ὀργίζομαι . .	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ὁρίζω	1	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
ὁρμίζω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
ὀψίζω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
παιανίζω . .	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	4	—	—	—	7
περcίζω . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ποδίζω . . .	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	3
πορίζω . . .	—	—	—	—	2	—	1	1	1	—	—	—	1	—	—	—	6
ἐπι-cιτίζομαι .	—	—	—	—	—	1	—	4	—	—	—	—	—	1	—	—	6
cπανίζω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
cχίζω	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
τειχίζω . . .	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὑβρίζω. . . .	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
προ-φαcίζομαι	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
φροντίζω . .	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
χαρίζομαι . .	—	—	1	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3
-χειρίζω . . .	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ψηφίζομαι . .	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	2	—	—	—	—	4
ἀθροίζω . . .	3	—	—	—	2	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	7
λήζομαι . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
χρήζω	3	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
πιέζω	—	1	—	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
καθέζομαι . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μύζω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	32	1	6	5	40	55	61	38	9	2	—	15	31	11	19	8	333
	139							95									

Anm. unter den 95 aoristformen finden sich nur 21 passive, nemlich ἐψεύcθη, ἐψεύcθηcαν, ἠναγκάcθην, ἐδοκιμάcθηcαν, ἀτιμαcθείc, αἰκιcθείc, ἁλιcθῇ, ἥcθη 3mal, ηὐλίcθηcαν 4mal, θωρακιcθέντα, λακτιcθείc, ἐπείcθη, πειcθέντα, πειcθῆτε, ἠθροίcθη, ἐπορίcθηcαν.

verba contracta auf έω	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ἀγνοεῖν	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀδικεῖν	1	—	—	—	6	5	—	1	—	—	—	—	2	1	1	—	17
ἀθυμεῖν	1	—	—	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	5
αἰδεῖϲθαι	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	2
-αἰνεῖν	2	—	—	—	2	—	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	7
αἰτεῖν	4	—	—	—	5	1	4	1	—	—	—	1	1	—	—	—	17
ἀκεῖϲθαι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
ἀκολουθεῖν	—	—	1	—	—	1	3	2	—	—	—	—	—	—	1	—	8
ἀμελεῖν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	3
ἀπειθεῖν	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἀπιϲτεῖν	1	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
ἀπορεῖν	—	—	—	—	2	4	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	7
ἀριϲτοποιεῖϲθαι	—	—	—	—	2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
ἀρκεῖν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀϲθενεῖν	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
ἀϲκεῖν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
αὐτομολεῖν	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	2	—	—	—	4
βοηθεῖν	—	—	—	—	1	—	3	—	—	—	—	1	1	3	—	—	9
δεῖ	25	5	11	—	2	2	10	—	—	—	—	—	1	2	—	—	58
δεῖϲθαι	7	1	4	—	2	2	2	1	—	—	—	1	—	2	—	—	22
δεῖν (binden)	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2	—	8	—	6
δειπνεῖν	—	—	—	—	1	1	—	1	1	1	—	—	—	—	—	—	5
διακονεῖν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
δουπεῖν	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
περι-ειλεῖν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἐμεῖν	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
εὐεργετεῖν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
εὐθυμεῖϲθαι	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
εὐτυχεῖν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
εὐωχεῖϲθαι	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
Ζητεῖν	1	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
Ζωγρεῖν	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἡγεῖϲθαι	7	—	1	—	9	5	11	—	—	1	—	—	2	4	—	—	40
καθ-ηδυπαθεῖν	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
θαρρεῖν	1	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
θεωρεῖν	—	—	—	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
ἐπι-θυμεῖν	3	—	1	—	—	5	1	2	—	—	—	—	1	—	—	—	25
-θυμεῖϲθαι	3	—	1	—	1	2	2	1	—	—	1	—	—	—	1	—	
καλινδεῖϲθαι	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κεντεῖν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κινεῖν	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
κοϲμεῖν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	3
κρατεῖν	1	2	—	—	2	4	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	11
προϲ-κυνεῖν	1	—	—	—	—	1	1	2	—	—	—	—	—	—	—	—	5
λοιδορεῖν	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
λυπεῖν	—	—	2	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
μαρτυρεῖν	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἐπι-μελεῖϲθαι	2	—	1	—	—	1	3	—	—	1	—	1	—	—	—	—	9
μετρεῖν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μιμεῖϲθαι	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μνηϲικακεῖν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
νοεῖν	6	1	—	—	—	3	1	1	—	—	—	—	3	—	1	—	16
ἀπο-νοϲτεῖν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
ὁδοιποιεῖν	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2
	67	10	25	—	47	55	54	22	1	4	1	7	16	15	10	2	336

verba contracta auf έω	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
transport	67	10	25	—	47	55	54	22	1	4	1	7	16	15	10	2	336
οἰκεῖν	2	—	—	—	2	18	7	—	—	—	—	—	—	1	—	—	30
οἰκοδομεῖν . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	3	—	4
ὀκνεῖν	—	—	1	—	—	1	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	3
ὁμιλεῖν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὁμολογεῖν. . . .	4	—	—	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	8
ὀπισθοφυλακεῖν .	—	—	1	—	1	2	2	—	—	—	—	—	1	—	—	—	7
ἐπι-ορκεῖν . . .	—	—	—	—	1	2	—	—	—	—	—	1	—	—	2	—	6
ὁρμεῖν	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ὀχεῖσθαι	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἐν-οχλεῖν	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
πλεονεκτεῖν. . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πλουτεῖν	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ποιεῖν	9	—	4	—	31	17	24	20	—	6	—	13	8	13	8	4	157
πολεμεῖν	—	—	—	—	7	6	3	3	—	—	—	1	2	4	—	—	26
πολιορκεῖν . . .	—	—	1	—	—	3	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6
πονεῖν	—	—	—	—	2	—	1	—	—	—	—	—	2	—	—	—	5
πωλεῖν	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ῥαθυμεῖν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ῥιπτεῖν	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ῥοφεῖν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
σκευοφορεῖν. . .	—	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
σκηνεῖν	—	—	—	—	—	2	3	4	—	—	—	2	1	1	—	1	14
σπουδαιολογεῖσθαι	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
-στατεῖν	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2
στερεῖν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	2	—	—	4
στρατηγεῖν . . .	—	1	—	—	1	—	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	5
τελεῖν	—	1	—	—	—	—	1	1	—	—	—	3	—	—	—	—	6
τιμωρεῖσθαι . . .	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	1	1	—	—	—	4
τρεῖν	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὑδροφορεῖν . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὑπηρετεῖν. . . .	—	—	1	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	3
ὑστερεῖν	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
φθονεῖν.	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
φιλεῖν	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	3
φιλοκερδεῖν . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
φιλοτιμεῖσθαι . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
φιλοφρονεῖσθαι .	—	—	—	—	—	3	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	4
φλυαρεῖν	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
φοβεῖν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	} 17
φοβεῖσθαι	—	—	1	—	3	5	6	—	—	—	—	—	1	—	—	—	
φορεῖν	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	3
φρονεῖν.	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	2	—	—	—	4
φρουρεῖν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἐπι-χειρεῖν . . .	—	—	—	—	—	—	1	4	—	1	—	—	1	—	—	—	7
χωρεῖν	1	—	2	—	1	1	12	3	—	—	—	2	—	—	—	—	22
ψοφεῖν	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὠφελεῖν	1	—	1	—	1	—	1	—	—	—	—	2	—	—	—	·	6
	86	14	38	—	103	124	134	62	3	14	1	35	36	38	24	7	719
	365							151									

Anm. 1 unter den 151 aoristformen finden sich nur 17 passive, nemlich ἀδικηθείς 2 mal, δεηθῆναι, ἐδεήθη, κοσμηθῆναι, φιλοτιμηθέντες, στερηθῆναι, τιμωρηθῆναι, -θείς, φοβηθέντες, ᾐδέσθη, αἰδεσθείς, ἐνθυμήθητε, προὐθυμήθημεν, ἐπιμεληθείητε, -θῆναι, ἐπολεμήθη. — **Anm. 2.** wo Hug ἐπιμέλεσθαι bietet, lese ich ἐπιμελεῖσθαι.

verba contr. auf άω	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ἀγαπᾶν . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἐν-αγκυλᾶν .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
αἰτᾶcθαι . .	—	—	1	—	—	—	3	—	—	—	—	—	1	—	—	—	5
ἁμιλλᾶcθαι .	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἀνιᾶν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	3
-αντᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	1	4	—	—	—	1	1	—	—	—	7
ἐξ-απατᾶν .	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	2	3	—	—	—	7
ἀριcτᾶν . . .	—	—	—	—	—	2	1	—	1	—	—	—	2	—	—	—	6
ἀρτᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
βοᾶν	—	—	—	—	—	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6
βουλιμιᾶν . .	1	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	3
γελᾶν. . . .	—	—	—	—	2	2	2	1	—	—	—	—	1	—	—	—	8
γενειᾶν . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
δαπανᾶν . .	—	—	—	—	2	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	4
διψῆν. . . .	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
προc-δοκᾶν .	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2
ἐᾶν.	1	—	—	—	—	—	3	1	—	—	—	—	—	1	—	—	6
παρ-εγγυᾶν .	—	—	1	—	—	1	1	1	—	—	—	—	1	—	—	—	5
ἐρᾶν	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἐρωτᾶν . . .	1	—	—	1	2	4	12	5	—	—	—	—	1	—	—	—	26
ζῆν.	—	1	—	—	7	6	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	15
θεᾶcθαι . . .	1	—	—	—	—	3	2	—	—	—	—	1	—	—	—	—	7
θηρᾶν . .	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	2
ἡττᾶcθαι . .	—	—	1	—	2	4	—	—	—	—	—	—	2	1	1	—	11
ἰᾶcθαι . . .	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀν-ιμᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κοιμᾶcθαι . .	—	—	—	—	—	—	1	3	—	—	—	—	—	—	—	—	4
κτᾶcθαι . . .	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	1	—	1	1	—	5
λωφᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
μελετᾶν . .	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
μηχανᾶcθαι .	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
νικᾶν	3	3	3	—	8	11	3	2	1	—	—	—	1	—	—	—	35
ὁρμᾶν . .	—	—	—	—	2	1	—	2	—	—	—	1	1	—	—	—	13
ὁρμᾶcθαι . .	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	3	—	
πᾶcθαι . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2
πεινῆν . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πειρᾶcθαι . .	2	2	-	2	3	9	8	—	—	—	—	—	—	3	—	—	29
περᾶν . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πηδᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	4	—	—	—	5
πλανᾶcθαι .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
cιωπᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
-cπᾶν. . . .	1	—	—	—	1	—	2	2	1	—	—	1	1	1	2	—	12
cυ-cπειρᾶν .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
ἀπο-cυλᾶν .	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
cφενδονᾶν .	1	—	—	—	5	—	6	1	—	—	—	—	—	—	—	—	13
τελευτᾶν . .	—	—	—	—	1	1	1	5	—	—	—	—	—	—	1	—	9
τιμᾶν. . . .	1	—	—	—	3	2	1	1	—	—	—	1	—	1	1	—	11
τολμᾶν . . .	—	—	—	1	—	—	—	4	—	—	—	—	1	2	—	—	8
τρυπᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
φυcᾶν . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
χρῆcθαι . . .	2	—	1	—	11	5	7	1	—	2	—	—	1	2	—	2	34
	17	6	9	4	56	64	67	36	4	2	—	8	23	15	13	3	227
	156							73									

Anm. unter den 73 aoristformen finden sich nur 13 passive, nemlich ἡττηθείc, -θέντων, κατεcπάcθη, διεcπάcθηcαν, προτιμηθῆναι, ἐκοιμήθηcαν 3 mal, ἐξαπατηθῆναι 2 mal, ἐξαπατηθείc, φυcηθέντα, ἠράcθη.

verba contracta auf όω	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ἀξιοῦν	1	—	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—	1	—	—	—	8
δηλοῦν	—	—	1	—	—	—	—	1	—	—	—	1	—	1	3	—	7
ζηλοῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
θανατοῦν	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
θυμοῦσθαι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
ἱδροῦν	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κακοῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
καρποῦσθαι	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀνα-κοινοῦν	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	2
κυκλοῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	—	2
ἐπι-κυροῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
μαστιγοῦν	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μισθοῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
ἐμ-πεδοῦν	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κατα-πετροῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
σκηνοῦν	—	—	—	—	2	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	3
ἀνα-σταυροῦν	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
στεφανοῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	2
χαλινοῦν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
ψιλοῦν	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
	4	—	1	—	5	4	3	4	—	1	1	5	3	1	6	1	39
	14							14									

Anm. unter den 14 aoristformen finden sich nur 5 passive, nemlich μισθωθῆναι, καταπετρωθῆναι, κυκλωθείη, -θέντες, ἐθανατώθη.

verba liquida	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ἀγάλλομαι	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἀγγέλλω	6	2	1	4	—	1	17	11	2	—	—	7	—	5	2	—	58
ἀγείρω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2
αἴρω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κατ-αιςχύνω	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	7
αἰςχύνομαι	1	—	—	—	—	1	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	
ἅλλομαι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	1
ὀμύνομαι	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	3
αὐαίνω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
βάλλω	6	—	—	—	6	8	10	2	1	—	—	5	3	1	3	—	45
γαμέω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
γέμω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
δέρω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	2
ἐγείρω	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	1	—	1	—	4
θαρρύνω	—	1	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
ἀπο-θνήςκω	2	1	—	—	2	3	3	14	1	1	—	2	2	—	10	1	42
κάμνω	1	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
κερδαίνω	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
κλίνω	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	9
κρίνω	1	—	—	—	1	—	2	—	—	1	—	—	2	—	—	—	29
ἀπο-κρίνομαι	1	—	—	—	—	—	—	14	—	—	1	3	1	1	1	—	
ἀπο-κτείνω	—	—	—	—	—	—	1	7	—	2	—	3	1	2	2	—	18
κατα-καίνω	—	—	—	—	1	—	—	2	—	3	—	—	2	—	—	—	8
ἐκ-κυμαίνω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
λυμαίνομαι	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μαίνομαι	1	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	3
ἐπι-μαρτύρομαι	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
μένω	3	2	1	2	12	4	15	24	1	1	—	3	2	5	—	—	75
νέμω	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ξηραίνω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
οἰκτείρω	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
πένομαι	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
περαίνω	—	1	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3
cημαίνω	1	—	—	—	1	—	—	2	2	—	—	—	—	1	—	—	7
cίνομαι	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
cπείρω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2
cτέλλω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	2
cτέρομαι	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
τείνω	—	—	—	—	—	—	3	2	—	—	3	—	—	—	3	—	11
τεκμαίρομαι	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀνα-τέλλω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
τέμνω	1	—	—	—	—	—	1	—	—	1	—	—	4	—	1	—	8
ὑγιαίνω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
φαίνω	—	—	—	—	—	1	3	1	—	—	—	—	1	—	—	—	
φαίνομαι intr.	4	3	3	—	2	3	6	10	—	—	1	—	1	2	—	—	42
ἀπο-φαίνομαι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	
δια-φθείρω	—	—	—	—	1	—	1	1	—	—	—	1	—	—	1	—	5
χαλεπαίνω	—	—	—	—	—	—	4	1	—	—	—	—	—	—	—	—	5
	38	10	8	6	31	30	75	95	7	9	6	25	24	19	27	2	412
						123							166				

Anm. unter den 166 aoristformen befinden sich nur 23 passive, nemlich ἐφάνη 7 mal, ἐπεφάνη 2 mal, ἐφάνηcαν, φάνητε, φανέντοc, ἠcχύνθημεν, μανέντεc, ἀποτμηθέντεc 2 mal, ἀποτμηθείηcαν, διαγγελθῇ, ἀνηγέρθη (wachte auf) 2 mal, ἀποδαρέντα, διαφθαρῆναι, ἐχαλεπάνθη.

verba auf μι	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
δίδωμι	11	4	2	—	5	1	7	17	6	8	—	10	11	9	7	—	98
τίθημι	1	—	—	—	—	1	3	1	1	—	—	3	2	—	—	—	51
τίθεμαι med.	1	—	—	1	4	2	3	7	2	4	—	3	6	5	—	1	
ἵημι	1	—	—	—	3	2	2	1	—	—	—	3	2	1	2	—	
-ἵεμαι med.	—	—	—	—	2	—	1	—	—	1	—	2	—	1	—	—	30
ἵεμαι eile	—	—	—	—	1	—	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
ἵστημι	—	1	—	—	1	—	1	5	1	1	—	—	8	—	—	—	
ἵσταμαι intr.	5	—	—	—	4	1	6	12	—	2	—	3	15	2	13	—	
ἵσταμαι med.	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	3	—	—	—	89
ἵσταμαι pass.	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	—	—	—	—	—	—	
πίμπλημι	—	—	—	—	—	1	2	1	—	—	—	—	1	—	—	—	5
πλήθω	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἐμ-πίμπρημι	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
δείκνυμι	—	—	—	—	2	4	2	5	—	1	—	4	2	—	—	—	20
ἀπόλλυμι	—	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	4	—	—	3	—	20
ἀπόλλυμαι	—	—	—	—	1	—	—	4	—	1	—	2	—	—	2	—	
ὄμνυμι	—	—	—	—	—	—	1	4	—	—	—	2	2	—	—	—	9
μίγνυμι	1	—	—	—	1	—	—	2	—	2	—	—	—	—	1	—	7
ζεύγνυμι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	4	—	7
κατ-άγνυμι	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πήγνυμι	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
κεράννυμι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1	2
κρεμάννυμι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
σκεδάννυμι	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	3
ῥώννυμι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	2
πτάρνυμαι	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
φημί	11	—	5	—	—	3	80	—	—	—	—	—	—	—	—	—	99
εἰμί	106	18	65	2	145	131	289	—	—	—	—	—	—	31	—	—	787
χρή	7	—	—	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10
εἶμι	s. fut.	3	7	1	46	70	25	—	—	—	—	—	—	10	—	2	164
οἶδα	27	3	1	2	4	8	6	—	—	—	—	—	—	3	—	—	54
δέδια	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	13
δέδοικα	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	6	—	4	—	
κεῖμαι	3	—	1	—	2	6	7	—	—	—	—	—	—	1	—	—	20
κάθημαι	—	—	—	—	1	2	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	6
ἄγαμαι	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
δύναμαι	6	16	20	—	6	9	24	2	1	—	—	—	—	5	—	7	96
ἐπίσταμαι	14	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	16
κρέμαμαι	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ὠνεῖσθαι	—	—	—	—	1	2	—	—	—	1	—	2	—	1	—	—	7
ἀπο-διδράσκω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	1	—	1	—	4
βαίνω	6	—	1	—	23	16	15	14	2	2	—	11	24	2	5	9	130
γιγνώσκω	5	—	1	—	2	1	4	8	—	1	—	—	4	1	2	—	29
ἁλίσκομαι	—	—	1	—	—	2	—	5	—	—	—	—	1	1	2	—	12
ῥεῖν	5	—	—	—	—	1	1	1	—	1	—	1	—	—	—	—	20
δύω	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	
δύομαι	—	—	—	—	—	1	3	1	—	—	—	1	2	1	—	—	12
δύνω	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
φύω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	213	45	101	7	258	271	193	97	17	26	—	54	94	74	51	20	1824
	898							288									

Anm. unter den 288 aoristformen finden sich nur 13 passive, nemlich δοθῆναι 2mal, συνεστάθη, ἐπεστάθη, ἀντικατασταθῶσιν, ἐνεπλήσθη, ἀπεδείχθη, ἀποδειχθείη, ἠγάσθη, ἐδυνήθησαν 2mal, δυνηθῇ, ἐγνώσθη. medialformen von δίδωμι (ἀπεδόμην(finden sich hier nicht, wohl aber im VII buche der Anabasis.

die übrigen verba	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
ἀγορεύω, εἰπεῖν	2	—	—	—	—	—	—	71	—	1	3	5	10	5	6	1	104
ἄγω	3	3	7	2	12	13	19	9	1	2	—	4	8	9	—	—	92
αἱρεῖν	2	—	—	—	—	—	—	2	—	2	—	3	2	—	—	1	
αἱρεῖcθαι med. .	3	—	—	1	1	—	2	4	1	2	—	4	6	1	—	1	43
αἱρεῖcθαι pass. .	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	1	—	2	—	
αἰcθάνομαι . .	1	—	2	—	1	—	1	6	—	—	—	2	2	1	—	—	16
ἀλαλάζω . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2
ἀλέξομαι . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	3
ἁμαρτάνω . .	1	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	1	—	—	4
ἀναλίcκω . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	—	1	—	—	3
ἀρέcκω	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἄχθομαι. . . .	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
βιβάζω	—	—	—	—	1	1	1	—	—	1	—	1	—	1	—	—	6
βιβρώcκω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	3
βούλομαι . . .	16	10	17	—	1	14	7	—	—	—	—	—	—	2	—	—	67
γίγνομαι . . .	7	3	—	—	5	5	18	64	7	12	—	22	11	3	8	—	165
δάκνω	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	2
διδάcκω . . .	1	—	—	—	3	—	—	1	—	—	—	—	—	1	—	—	6
δοκεῖν	40	2	6	—	1	1	37	30	2	1	—	3	3	2	1	—	129
ἐθέλω	8	—	5	—	2	7	8	—	—	1	—	—	—	—	—	—	36
θέλω	2	—	3	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
ἐλαύνω	25	—	—	—	—	14	10	8	—	—	—	—	2	2	1	—	62
ἐλελίζω. . . .	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἕλκω	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ἔοικα	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	10	—	10
ἕπομαι	2	—	1	1	12	9	13	—	—	1	—	—	1	5	—	—	45
ἐρέcθαι	—	—	—	—	—	—	—	7	—	—	—	1	—	—	—	—	8
ἔρχομαι	15	—	—	—	—	1	—	63	1	9	—	27	34	—	6	—	156
ἐcθίω.	—	—	—	—	—	1	1	2	1	1	—	1	1	—	1	—	9
καθ-εύδω . . .	—	—	1	—	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
εὑρίcκω . . .	—	1	1	—	1	—	5	1	—	—	—	2	—	1	—	—	12
ἀπ-εχθάνομαι .	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἔχω	32	4	20	2	18	142	60	3	2	2	—	2	—	12	—	—	304
-έχομαι	—	—	—	—	1	—	—	1	1	—	—	1	—	1	—	—	
ἕψω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2
ἡβάcκω	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
θεῖν	1	—	—	—	5	4	12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	22
-ἱκνεῖcθαι . . .	11	1	1	—	3	1	3	18	1	—	—	1	1	—	—	—	41
ὑπ-ιcχνεῖcθαι .	4	—	—	—	—	—	2	2	—	1	—	—	2	—	—	—	11
καίω	1	1	1	—	6	6	6	3	—	—	—	2	2	—	—	1	29
καλεῖν	5	1	—	—	2	9	4	7	—	—	—	1	12	1	—	—	42
κράζω	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	—	—	—	3
κυλίνδω . . .	1	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5
λαγχάνω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	1	—	3
λαμβάνω . . .	12	—	2	—	17	3	11	26	10	8	—	13	47	8	9	—	166
λανθάνω . . .	—	—	—	—	1	—	2	1	—	1	—	2	1	—	—	—	9
ἐπι-λανθάνομαι	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	
λείπω	7	—	—	—	2	4	4	7	1	2	—	3	11	—	7	—	48
μανθάνω . . .	1	—	—	—	—	—	—	—	2	2	1	1	2	—	—	—	9
μάχομαι . . .	1	—	—	1	11	9	2	1	—	—	—	—	—	11	—	—	36
μέλει	—	—	1	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	4
μέλλω	—	1	6	—	—	2	6	—	—	—	—	—	—	—	—	—	15
μιμνήcκω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	4	—	5
	207	27	75	6	113	251	243	339	32	50	4	103	166	70	56	8	1759

die übrigen verba	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
transport	207	27	75	6	113	251	243	339	32	50	4	103	166	70	56	8	1750
νεῖν	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	1
οἶμαι	20	1	1	1	—	2	14	1	—	—	—	—	—	—	—	—	40
οἴχομαι	2	—	1	—	1	1	13	—	—	—	—	—	—	—	—	—	18
ὀλιϲθάνω . . .	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὀλολύζω . . .	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ὁρᾶν	31	2	5	—	13	28	16	18	1	6	1	8	14	6	1	—	150
ὀφείλω	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2
πάϲχω	—	—	2	—	2	1	1	5	—	—	—	6	1	4	1	—	23
πέτομαι . . .	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
πίνω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	3
πίπτω	4	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—	3	4	1	6	—	20
πλάττω . . .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
πλεῖν.	1	—	1	—	—	2	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	8
πνεῖν.	—	—	—	—	—	—	1	1	—	—	—	1	—	—	—	—	3
πυνθάνομαι . .	3	—	—	—	—	1	1	2	—	—	—	—	-	—	—	—	7
ϲαλπίζω . . .	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
ἀπο-ϲήπομαι .	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	1
ϲκοπεῖν. . . .	—	—	—	—	1	4	—	—	1	—	2	1	1	1	—	2	13
ϲπένδω	—	—	2	—	—	—	2	1	—	2	—	1	3	—	—	—	11
ϲῴζω.	1	1	—	—	5	1	—	2	1	1	—	5	1	—	—	—	18
τελέθω	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
τήκομαι . . .	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	2	—	3
τίνομαι	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
τιτρώϲκω . . .	1	—	—	—	—	—	3	3	—	—	—	—	—	—	5	1	13
τρέχω	—	—	—	—	3	—	3	4	1	1	—	3	1	—	—	—	16
τυγχάνω . . .	4	1	5	—	3	1	17	7	—	1	—	3	2	2	—	—	46
φέρω	4	1	4	—	6	9	9	1	—	—	—	1	—	1	1	—	37
φεύγω	8	—	—	—	7	13	6	10	2	1	—	2	1	—	4	—	54
φθάνω	1	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	4	1	—	—	—	7
χεῖν	—	—	1	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2
ὠθεῖν	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
	289	33	97	7	158	316	333	399	39	63	7	144	195	86	77	11	2254
	900							847									

Anm. unter den 847 aoristformen finden sich nur 36 passive, nemlich εἰϲήχθη, ἐξήχθη, ἀνήχθηϲαν, κατελείφθηϲαν, ὑπολειφθένταϲ, λειφθείη, ἐλήφθη, ἐλήφθηϲαν 3mal, κατελήφθη, κατελήφθηϲαν, ληφθῆτε, ἀποληφθῆτε, ληφθῶμεν, καταληφθῇ, προκαταληφθείη, ἀποληφθείηϲαν, ληφθῆναι, ληφθεῖϲα, καταληφθείϲηϲ, ληφθένтεϲ, ϲωθῶμεν, ϲωθείη, ϲωθῆναι 3mal, ϲωθένтεϲ, ἡρέθηϲαν, αἱρεθένтεϲ, ἐξαιρεθείη, ἐτρώθηϲαν, ἠνέχθη, δηχθείϲ, παρεκλήθηϲαν, ψήθηϲαν.

Zusammenstellung:

	pr. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	imperf.	aor. ind.	conj.	opt.	imper.	inf.	part.	fut.	perf.	adj. v.	summa
verba pura	50	4	12	1	70	75	135	70	4	5	3	22	44	23	8	7	533
verba gutturalia	55	8	13	4	67	63	114	54	8	5	3	15	34	18	38	11	510
verba labialia	15	2	6	—	14	26	22	25	3	5	3	12	23	10	7	1	174
verba dentalia	32	1	6	5	40	55	61	38	9	2	—	15	31	11	19	8	333
verba auf έω	86	14	38	—	103	124	134	62	3	14	1	35	36	38	24	7	719
verba auf άω	17	6	9	4	56	64	67	36	4	2	—	8	23	15	13	3	327
verba auf όω	4	—	1	—	5	4	3	4	—	1	1	5	3	1	6	1	39
verba liquida	38	10	8	6	31	30	75	95	7	9	6	25	24	19	27	2	412
verba auf μι.	213	45	104	7	258	271	493	97	17	26	—	54	94	74	51	20	1824
die übrigen verba . . .	289	33	97	7	158	316	333	399	39	63	7	144	195	86	77	11	2254
	799	123	294	34	802	1028	1437	880	94	132	24	335	507	295	270	71	7125
	3080							1972									

Anm. unter den 1972 aoristformen finden sich nur 199 (= 11%) passive, und zwar 164 formen des ersten und 35 formen des zweiten passiven aorists.

Mit zugrundelegung dieser tabellen wollen wir nun einzelne gruppen besonders besprechen und uns fragen, ob sie den platz, den sie im anfangsunterrichte einnahmen, auch fernerhin verdienen.

Von den perfectformen.

Die erfahrungsgemäsz schwierigsten verbalformen sind die vom perfectstamm abgeleiteten, also das perf. und plusq. act. und pass. nebst dem fut. exactum. man pflegt sie sehr sonderbarer weise zwischen dem activen und dem passiven aorist einzuüben. man verstöszt damit gegen zwei einfache gesetze der pädagogik: man soll verwandtes im zusammenhange behandeln — und — man soll leichteres dem schwereren vorausgehen lassen. ebenso wunderlich erscheint das bisherige verfahren, wenn wir die perfectformen nach der häufigkeit ihres vorkommens mit den andern verbalformen vergleichen. unter den 7125 verbalformen der ersten vier bücher der Anabasis finden sich nur 270 perfectformen, also noch nicht ganz 4 %. aber nicht nur die quantität, auch die qualität gibt zu denken. ich ordne die 270 perfectformen nach dem genus verbi in folgender weise:

1. passive perfecta im ganzen 130, nemlich:

a) ind. perf.: ἀντιτετάχαται, γέγραπται, δέδενται, πεποίηται, δεδήλωται 3, προκατείληται, s. 8;

b) plusq.: κατεκέκλειντο, ἐπετέτακτο, διήρπαστο, ᾠκοδόμητο, ἐπῳκοδόμητο, ἐτετίμητο, ἐκεκάκωτο, παρήγγελτο, παρετέτατο, κατετέτμητο, ᾔρηντο, ἐτέτρωτο, εἴρητο 2, s. 14;

c) inf.: λελύσθαι, ἐκπεπλῆχθαι, παρεσκευάσθαι, ἠδικῆσθαι, δεδέσθαι, πεφιλῆσθαι, διεσπάσθαι, διεσπάρθαι, διεζεῦχθαι, κατειλῆφθαι, s. 10;

d) part.[3]: λελυμένος, -ης 2, ἀπηλλαγμένοι, ἐκπεπληγμένοι 2, ἀνατεταραγμένοι, τεταγμένος, -ῳ, -οι 7, -ων 3, -οις, -ους 2, συντεταγμένῳ, -οι, -ους, παρατεταγμένοι 2, -ους 4, πεφυλαγμένως, συντετριμμένους, τετραμμένη, ἐστραμμένα, ἐγκεκαλυμμένοις, ἐκκεκαλυμμένας, ἡρπασμένα, διηρπασμένα, παρεσκευασμένος, -ους, κατεσκευασμέναι, τεθωρακισμένοι, ὡπλισμένοι 2, -ους 2, ἐξωπλισμένος, πεποδισμένοι, ἠμελημένως, ὑποδεδεμένοι, κεκοσμημένους, ᾠκοδομημένον, πεποιημένον, -α, διεσπασμένην, συνεσπειραμένην, τετρυπημένον, τεθυμωμένους, ἐστεφανωμένους, παρηγγελμένα, συμβεβλημένας, γεγαμημένην, ἐσταλμένος, ἀποτεταμένα, ἀνατεταμένον, διεφθαρμένοι, δεδομέναι 2, -ας, ἐκδεδομένη, ἀφειμένον, ἐζευγμένη, -ην 2, ἀναμεμιγμένοι, ἐρρωμένον, ἐρρωμενέστεροι, ἐσκεδασμένων, ἐξηρημένα, δεδογμένα, τετρωμένος, -οι 2, -ων, καταλελειμμένοι, -οις, -ους, κατειλημμένῳ, προκατειλημμένην, συνειλημμένοι, εἰρημένων, συνειλεγμένον, -οι 2, -ους, συνενηνεγμένα, κατορωρυγμένος, s. 98.

---

[3] die zusammengesetzten formen wie καταλελειμμένοι ἦσαν, ἀποκεκριμένοι εἶεν sind mit zum particip gerechnet worden.

2. mediale perfecta im ganzen 24, nemlich:

a) ind. perf.: ἐντεθύμημαι, κέκτηcθε, πέπανται, μέμνηcαι, s. 4;
b) plusq.: ὥρμηντο 2, ἐπέπατο, s. 3;
c) inf.: γεγενῆcθαι, s. 1;
d) part.: ἐcτρατοπεδευμένοι, ἡττημένων, ὡρμημένουc, διαπεπραγμένοc, ἐψευcμένοc, ἀνακεκομιcμένοι 2, προβεβλημένοc, ἐπιβεβλημένουc, ἀποκεκριμένοι, γεγενημένουc, -ηc, -α, cυγγεγενημένον, s. 14;
e) opt. (einfache form): μεμνῇο, s. 1;
f) imper.: μεμνήcθω, s. 1.

3. active perfecta im ganzen 112, nemlich: δεδουλευκέναι, λελύκαcι, ἀνηρπακότεc, παρηκολουθήκει, παρημεληκώc, ἐννενοηκέναι, ἐπιωρκήκαcι 2, πεποίηκε, πεποιήκαcι 2, πεποιηκώc 2, τετελεύτηκεν, ἀπέκτονέ 2, γέγοναc, γεγονώc, -ότεc, πεπόνθαcι, λελοιπώc, ἀπολελοίπαcι, ἐκλελοιπέναι, πεφευγώc 2, -ότεc, ἀποπεφεύγαcι, ἀποcεcηπότεc, τετηκέναι, ἐτετήκει, προδεδώκαcι, -ότεc, προὐδεδώκεcαν, ἀφεικέναι, ἀποδεδράκαcιν, βεβηκότεc, διαβεβηκότεc 2, -όταc, -όcι, ἐγνώκαcι, ἀπεγνωκέναι, πεπτωκότα 2, -όταc, ἐκπεπτωκόταc 2, ἐπιπεπτωκυῖα, ἑαλωκόταc, ἡλωκότα, ἀφεcτήκαcι, προειcτήκει, καθειcτήκει, ἀφειcτήκεcαν, ἐφειcτήκεcαν, ἐφέcταcαν, ἕcταcαν 2, ἑcτάναι, ἑcτώc, ἑcτηκώc, -ότεc 2, τέθνηκεν 3, τεθνᾶcι, τέθνατον, τεθνάναι, τεθνηκότοc, -ότα 3, δέδοικα 2, ἐδεδοίκεcαν, δεδοικότεc, δεδιώc 2, ἔοικαc, ἔοικε, ἐῴκεcαν, εἰκόc 6, εἰκότα, εἴρηκα, εἴρηκε, ἀπειρηκότεc, εἰλήχει, cυνειλήφαcι, εἰλήφει, κατειλήφει, κατειληφότεc, ἑώρακα, cυνεληλύθατε, -ότεc, διεληλυθέναι, προεληλυθότων, παρεληλυθότων, παρεληλύθεcαν, προεληλακέναι, ἐδηδοκότεc, ἐγρηγόρεcαν, ἀπολώλεκεν 2, ἀπολωλέκατε, ἀπωλώλεcαν, ἀπολωλότων (ind. perf. 34, plusq. 18, inf. 10, part. 50 = 112).

4. futura exacta 4, nemlich: κατακεκόψεcθαι, ἐψευcμένοι ἔcονται, λελείψεται, μεμνήcεcθαι.

Transitive bedeutung haben von den verzeichneten perfecta nur λέλυκα, διαπέπραγμαι, ἔψευcμαι, ἀνήρπακα, ἀνακεκόμιcμαι 2, ἐννενόηκα, πεποίηκα 5, κέκτημαι, πέπαμαι 2, βέβλημαι 2, ἀπέκτονα 2, προδέδωκα 3, ἀφεῖκα, ἔγνωκα, εἴρηκα 2, εἴληχα, εἴληφα 4, λέλοιπα 2, ἑώρακα, πέπονθα, ἐδήδοκα, ἀπολώλεκα 3, also 39 formen, d. h. nur der siebente teil der hier verzeichneten 270 perfectformen!

Es ist nicht richtig, wenn der anfänger, wie dies durch das bisherige system geschieht, zu der meinung verleitet wird, dem deutschen, mit 'haben' zusammengesetzten perfect entspreche in der regel das griechische perf. activi; im gegenteil, dem deutschen transitiven perfect entspricht in der regel der griechische aorist, und nur wo es darauf ankommt, zu betonen, dasz das subject auch nach abgeschlossener handlung durch dieselbe noch in beziehung zum objecte steht — und das ist auch bei rednern

nicht so häufig als man gewöhnlich denkt — gebraucht der Grieche das durch seine form mehr ins ohr[4] fallende perfect.

Wir müssen unser system ändern: der anfänger musz angehalten werden, 'ich habe geschickt' durch ἔπεμψα (vgl. Anab. I 9, 25), 'ich habe bekommen' durch ἔλαβον (vgl. Anab. I 6, 6), 'ich habe mich gefreut' durch ἥcθην (vgl. Anab. I 9, 26) zu übersetzen, und erst wenn er das kann, ist es rätlich ihn mit den perfectformen bekannt zu machen. da dieselben aber ihrer bildung nach besonders schwierig, ihrem vorkommen nach besonders selten sind, so wird man sie nicht bei jeder verbalclasse besonders, sondern erst nach absolvierung der sämtlichen sogenannten regelmäszigen verba, also unmittelbar vor den verben auf μι, behandeln; dann musz man aber auch mit dem passiven perfect beginnen und dabei darauf hinweisen, dasz das particip am häufigsten gebraucht wird und dasz einem τεταγμένοc als negation ein ἄτακτοc entspricht (s. meine grammatik § 58); was aber das besonders seltene active perfect anbetrifft, so begnüge man sich die formen zu erklären, welche wirklich vorkommen und hüte sich davor ins blaue hinein sie bilden zu lassen.

Wie weit man noch von einer solchen behandlung des perfects entfernt ist, davon möge das eben erschienene übungsbuch von Kägi den beweis liefern; von seite 37—50 finden sich dort nur allein in den griechischen stücken folgende perfectformen:

πεπαιδευκυίαc, ἐπεφυτεύκει, κεκώλυκεν, πεπιcτεύκαμεν, κεκελεύκατε, πεπαιδεύκοιτε, cυμβεβουλευκότι, πέπαυκεν, πεφονευκέναι, cυμβεβούλευκα, πεπιcτεύκαcι, πεφυκώc, βεβουλευμένα, ἐπεπαίδευντο, κεκωλύμεθα, ἵδρυτο, βεβουλεῦcθαι, πεπαιδευμένουc, πεπαιδευμένων, μεμάντευνται, ἐκεκώλυτο, ἐcτρατοπεδευμένοι, ἐμεμήνυτο, πεπορευμένοc, πεπαίδευμαι, τετιμήκαcιν, νενίκηνται, ἐτετίμητο, ἠπάτηνται, νενικηκώc, πεποιηκώc, ἠρίθμηκεν, πεφιλήκοιc, νενικημένοι, ἀνακεχωρηκότεc, ἐκεκόcμητο, πεφιλήcθω, ἐπεφίλητο, τετελευτηκότων, εὐτύχηκε, τεταπείνωται, λελουμένοι, ἐcτεφανωμένοι, μεμιcθωμένοι, ἐμεμαcτίγωcο, ἐcτεφανῶcθαι, τεθεᾶcθαι, μεμηχανημένουc, ἠπάτηντο, κεκοcμημένον, ᾠκοδομημένον, ἀναπεπαυμένον, ἐψευcμένουc, πεφροντικότεc, ἐκτιcμέναc, πεπόρθηνται, κατεcκεύακεν, ἔκτιcτο, ᾤκιcτο, πέπειcο, τετειχίcθαι, γεγυμναcμένοι, ἡρπάκει, πεφροντίκοιτε, ἡρπάcθαι, ἐψήψιcθε, ὥριcτο, πεπρᾶχθαι, ἀπήλλαχθε, δεδίωκται, πεφύλαξο, ἀποκεκηρυγμένα, cυντετάχθαι, βεβλάφθαι, κεκρυμμένα, καταλελειμμένοι, γεγράφθαι, κατεcτραμμένοι, τετραμμένον, τεθαμμένον, τέθραπται, ἐρριμμένα, ἐρρίφθω.

Das sind 83 perfectformen nur von den verbis vocalibus und verbis mutis. rechnen wir, dasz der verfasser in den deutschen stücken ungefähr dieselbe zahl perfectformen gebildet haben will, so hat der anfänger, noch ehe er bis zu den verbis liquidis vorgedrungen ist, mehr als hundert einzelne sätze mit perfectformen zu bewältigen. der verf. findet sich hier in einem schreienden widerspruche mit dem principe, das er in seiner grammatik vertritt, nemlich den schüler nur das zu lehren, was er zur

[4] vgl. die gewichtigen worte III 1, 35 οὓc μὲν ἐδυνήθηcαν, cυνειλήφαcι (wogegen οὓc μὲν ἐδύναντο cυνέλαβον zwar dasselbe bedeuten, aber viel leichter wiegen würde).

lectüre der schriftsteller nötig hat. ja es scheint mir sogar, als ob manche der so zahlreich von ihm dargebotenen sätze mit perfectformen trotz griechischer schrift gar nicht griechisch wären: Ὀρέστης τὴν μητέρα φονεύσας ὑπὸ τῶν Ἐρινύων δεδίωκται ist doch wohl nichts weiter als mechanische übersetzung des deutschen 'ist verfolgt worden' (statt ἐδιώχθη). es ist mir noch nie so deutlich zum bewustsein gekommen, wie verderblich uns schulmeistern bei unserer gründlichkeit ein system werden kann. im system haben die perfectformen ihren platz gleich nach dem activen aorist; wir pauken also diese formen (auch Waldeck hält das noch für nötig, lehrproben und lehrgänge heft 31 s. 89 ff.), ohne rücksicht auf den wert in der lectüre, den schülern ein; alle möglichen und auch logisch unmögliche lassen wir bilden; conj. optativ, imperativ perfecti, die in der Anabasis kaum vorkommen, sind uns dabei ebenso wichtig wie das häufige particip — und wir verlieren kostbare wochen zeit, die wir auf viel häufiger vorkommende und viel leichtere formen verwenden müsten. wahrlich es wird zeit das system zu ändern!

Von den sogenannten unregelmäszigen verben.

Es ist bis jetzt gebräuchlich gewesen, die masse der verba für die durchnahme in der schule in drei grosze gruppen zu zerlegen: 1) regelmäszige verba auf ω, 2) verba auf μι, 3) unregelmäszige verba auf ω. nach dieser einteilung ist auch das eben erschienene Kägische übungsbuch gearbeitet.

Es ist ein pädagogischer grundsatz, erst das regelmäszige, dann das unregelmäszige einzuüben. wie nun aber, wenn die formen der sogenannten regelmäszigen verba weniger als die hälfte der gesamten masse ausmachen? wenn von einer gruppe, den verben auf όω, überhaupt so wenig formen vorkommen, dasz erst auf 4 seiten text, ja wenn man nur die contrahierten (präsens und imperfect) rechnet, sogar erst auf 8 seiten[5] eine einzige form sich auffinden läszt?

Von 7125 formen kommen auf

verba pura	533 =	7,5 %			
-	gutturalia	510 =	7,2 -		
-	labialia	174 =	2,4 -	verba muta 1017 = 14,3 %	
-	dentalia	333 =	4,7 -		
-	auf έω	719 =	10,1 -		
-	auf άω	327 =	4,6 -	verba contr. 1085 = 15,2 %	
-	auf όω	39 =	0,5 -		
-	liquida	412 =	5,8 -		
-	auf μι	1824 =	25,6 -		
die übrigen verba		2254 =	31,6 -		
		7125 =	100,0 %		

[5] trotzdem wird in der schule auf diese verba ebenso viel zeit verwendet, wie auf eine der beiden andern gruppen der verba contracta, ja öfters noch mehr, weil sie schwieriger sind.

Es sollte mich nicht wundern, wenn ein laie daraus den schlusz zöge: im griechischen gibt es keine regelmäszigen verba. denn bekanntlich nennen wir das regelmäszig, was durch die häufigkeit[6] seines vorkommens imponiert.

Natürlich können wir nicht alle verba auf einmal besprechen; es ist selbstverständlich, dasz die verba auf μι erst dann eingeübt werden können, wenn die conjugation auf ω festsitzt; empfehlenswert bleibt es, die verba liquida als eine besondere gruppe zu behandeln; alle übrigen verba aber, natürlich abgesehen von den perfecten, müssen vorher abgemacht werden; die unterscheidung von regelmäszigen und unregelmäszigen verba auf ω musz aufhören. nicht blosz der zweifelhafte grad der regelmäszigkeit (wer wüste nicht, wie unzählige besonderheiten auch bei den sogenannten regelmäszigen verben zu merken sind), sondern ebenso sehr die häufigkeit des vorkommens hat bei der einübung der verba zu entscheiden. die erklärung der präsenserweiterung ist für den anfänger unnütz; für ihn gehören ἥφθην, ἐλήφθην, ἐλείφθην trotz ἅπτω, λαμβάνω, λείπω zu derselben gruppe, nemlich zu der der labialstämme; ihn kümmert nur die bildung der aoriste. verba wie ἔρχομαι, γίγνομαι, λαμβάνω, ὁρᾶν, welche in den ersten vier büchern der Anabasis mit 134, 116, 104, 48 = 402 aoristformen auftreten — eine summe, welche viel gröszer ist als die der sämtlichen perfectformen (270) — dürfen nicht bis zum zweiten unterrichtsjahre aufgespart werden. doch halt, diese vier verba bilden ja den sogenannten zweiten aorist.

Vor nunmehr 40 jahren (1852) erschien eine grammatik, in welcher zum ersten male der zweite aor. act. u. med. (mit bindevocal) vor dem ersten gelehrt wurde: es war die schulgrammatik von Georg Curtius. aber nicht rücksicht auf die praxis des unterrichts war es, was den verfasser zur umkehrung der bisherigen ordnung bewog, sondern die hypothese, dasz der zweite aorist älter, ursprünglicher sei als der erste. der neubearbeiter der Curtiusschen grammatik, W. v. Hartel (1887), ist zur alten ordnung zurückgekehrt.

Gemäsz dieser alten ordnung wird die einübung des zweiten aorists möglichst weit hinausgeschoben. Kägi in seinem übungsbuche bringt sie erst auf s. 67, nachdem er den schüler wochen lang mit seltenen oder gar nicht vorkommenden perfectformen gequält hat. und doch findet sich der zweite aor. act. u. med. (mit bindevocal) in der lectüre fast ebenso häufig als der erste! folgende tabelle wird über das vorkommen der verschiedenen aoriste orientieren:

[6] geradezu ungeheuerlich ist die forderung der neuen preuszischen lehrpläne (Berlin 1892) s. 28, dasz im ersten unterrichtsjahre alle unregelmäszigen formen fortbleiben sollen, wenn wirklich der begriff 'unregelmäszig' auf die 'übrigen verba' sich beziehen soll.

	aor. I a. m.	aor. II a. m. mit bindevocal	aor. II a. m. ohne bindevocal	aor. I p.	aor. II p.
verba pura	118	—	—	30	—
- gutt.	91	—	—	17	11
- lab.	54	4	—	4	9
- dent.	74	—	—	21	—
- auf έω	134	—	—	17	—
- auf άω	60	—	—	13	—
- auf όω	9	—	—	5	—
- liqu.	103	40	—	8	15
- auf μι	64	7	204	13	—
übrige verba	115	696	—	36	—
	822	747	204	164	35

Was hat uns lehrer bewogen, die zweiten aoriste mit bindevocal, die doch in ihren ausgängen dem präsens und imperfectum gleichen, trotz ihrer häufigkeit bis nach absolvierung des sogenannten regelmäszigen verbums hinauszuschieben? nichts anderes als unser bestreben, den griechischen unterricht möglichst wissenschaftlich zu erteilen — unsere gewohnheit, jede form erst nach stamm, tempuscharakter, bindevocal, endung zu erklären, ehe man sie lernen läszt. aber erklären wir denn im lateinischen anfangsunterrichte die entstehung von cepi und capio, von pupugi und pungo? nein, wir lassen diese formen einfach auswendig lernen, und gerade weil wir in den lateinischen stunden so verfahren, darum gelangen die schüler leichter zu einer herschaft über die lateinische als über die griechische sprache. wohlan, wollen wir im griechischen auch zunächst a verbo lernen lassen, die erklärung mag bei einer systematischen repetition sämtlicher verba im zweiten unterrichtsjahre hinterdrein kommen, wenn sie überhaupt für notwendig gehalten wird; also

κωλύω	ἐκώλυσα	ἐκωλύθην	σκευάζω	ἐσκεύασα	ἐσκευάσθην
πορεύομαι	—	ἐπορεύθην	ἥδομαι	—	ἥσθην
τάττω	ἔταξα	ἐτάχθην	πείθομαι	—	ἐπείσθην
ἄγω	ἤγαγον	ἤχθην	γίγνομαι	ἐγενόμην	—
φεύγω	ἔφυγον	—	ἔρχομαι	ἦλθον	—
τυγχάνω	ἔτυχον	—	ποιῶ	ἐποίησα	ἐποιήθην
κόπτω	ἔκοψα	ἐκόπην	δέομαι	—	ἐδεήθην
λαμβάνω	ἔλαβον	ἐλήφθην	καλῶ	ἐκάλεσα	ἐκλήθην
λείπω	ἔλιπον	ἐλείφθην		usw.	

Mein übungsbuch ist, so viel mir bekannt, das erste, welches nach diesem princip gearbeitet ist. schon vom ersten übungsstücke an lasse ich 9 zweite aoriste im ind. anwenden, die als vocabeln ebenso leicht gelernt werden wie die gewöhnlich dem anfänger dargebotenen imperfecta; der erste satz lautet εἶδον τὸν ξένον, der siebzehnte ὦ υἱέ, ποῦ εἶδες τὸν κάρπον, der neunzehnte ὦ ἔμπορε,

πόθεν ἔλαβες τὸν οἶνον, der zwanzigste πόθεν ἦλθεν ὁ κροκόδειλος.[7] nachdem diese zweiten aoriste bei der einübung der ersten zwei declinationen mitgelernt worden sind, werden dem schüler s. 17 neun erste aoriste dargeboten, aber nur in der 3n pers. sing. und plur. ind.; diese formen prägen sich zusammen mit der dritten declination dem gedächtnisse ein und so wird es möglich schon s. 38 ungefähr in der 92n lehrstunde (also zu derselben zeit, wo bei Kägi die tortur mit den perfectformen beginnt) ihm folgendes zusammenhängende lesestück (Aelian. XIII 33) vorzulegen:

Ῥοδῶπις τῶν Αἰγυπτίων παρθένων κάλλει διέφερεν. λουομένης δὲ ταύτης τῆς παρθένου καὶ τῶν θεραπαινῶν φυλαττουσῶν τὴν ἐσθῆτα, ἀετός τις κατέπτετο καὶ τὸ ἕτερον τοῖν ἀποδημάτοιν ἥρπασεν. τί ἐγένετο μετὰ τοῦτο; ἐκόμισεν ἐκεῖνος ὁ ὄρνις τὸ ὑπόδημα εἰς Μέμφιν, δικάζοντος Ψαμμητίχου, καὶ εἰς τὸν κόλπον αὐτῷ ἐνέβαλεν. ὁ δὲ θαυμάσας καὶ τὸ γενόμενον καὶ τοῦ ὑποδήματος τὸν ῥυθμόν, προσέταξεν ἀνὰ πᾶσαν τὴν Αἴγυπτον ἀναζητεῖν τὴν ἄνθρωπον, ἧς τὸ ὑπόδημά ἐστιν· καὶ εὑρὼν ἠγάγετο γυναῖκα.

Dieses stück, welches mit seiner mischung erster und zweiter aoriste dem sprachgebrauche der Anabasis sehr nahe kommt und keinen unnatürlichen ausdruck enthält, wird auswendig gelernt und dient fortgesetzt als basis für die weiteren lese- und übersetzungsübungen.

Vom futurum.

Während bisher der sigmatische aorist vom sigmatischen futur abgeleitet und deswegen letzteres mit ersterem zusammen eingeübt wurde, schlage ich vor die einübung des sigmatischen futurs erst nach der einübung der sämtlichen aoriste vorzunehmen. ich bin der meinung, dasz das active sigmatische futur erst aus dem conjunctiv des sigmatischen aorists sich entwickelt hat, dasz es eigentlich ein präsens der abgeschlossenen handlung ist. doch ist dies nicht der hauptgrund, der auch hier zu einem systemwechsel mich veranlaszt, sondern einerseits der grundsatz 'divide et impera', anderseits wieder die statistik. es ist natürlich, dasz in einem historischen werke, wie die Anabasis, trotz eingestreuter reden, formen der zukunft verhältnismäszig selten sind. von den 7125 verbalformen der ersten vier bücher der Anabasis gehören nur 295, also etwas über 4 % dem futurum[8] an. speciell im ersten buche finden

---

[7] ich beginne nicht mit der ersten, sondern mit der zweiten declination. möchte doch auch in der lateinischen grammatik diese umstellung beliebt werden; sie würde der fassungskraft des sextaners mehr entsprechen, als die bisherige reihenfolge, die ihn gleich anfangs mit abstracten begriffen zu arbeiten nötigt.

[8] darunter findet sich eine einzige passive form: διασπασθήσεται IV 8, 10; einmal wird das mediale futur in passivem sinne gebraucht: προτιμήσεσθαι I 4, 14.

sich unter 1954 verbalformen — 81 futurformen (incl. 6 formen von εἶμι), und zwar findet sich

ind. fut.	in hauptsätzen, nach ὅτι, in fragesätzen, zusammen	35	mal
- -	in bedingungsvordersätzen	3	-
- -	in relativsätzen	2	-
- -	nach ὅπως	7	-
opt. fut.	nach ὅτι und εἰ	3	-
inf. fut.	nach 'meinen, versprechen' und nach μέλλω . .	13	-
part. fut.	meist im sinne der absicht	18	-
		81	mal.

Man sieht hieraus, dasz von diesen wenigen formen noch ein gut teil modale function haben; diese läszt sich aber nicht einüben, wenn der schüler nicht schon einen ziemlich bedeutenden wortschatz hat. es kommt hinzu, dasz gerade beim futur der schüler am besten zur anwendung von ἐάν mit conjunctiv angeleitet wird, damit er nicht meine, dem lateinischen si habebo — dabo entspreche in der regel εἰ ἕξω, δώcω; findet sich doch im ersten buche der Anabasis 19 mal ἐάν mit conjunctiv von der zukunft und nur 3 mal εἰ mit ind. futuri. um aber ἐάν mit dem conjunctiv einzuüben, ist die kenntnis vieler aoriste nötig. verschieben wir also das sigmatische futur so lange als möglich, d. h. bis unmittelbar vor die verba liquida; denn mit diesen verbindet sich etwas neues: die einübung des contrahierten futurs.

Der nutzen einer solchen verschiebung springt in die augen. befreit von den schwierigkeiten, welche ihm nach dem bisherigen lehrgange die perfectformen nach form und bedeutung ganz unnötiger weise bereiteten, und nicht aufgehalten durch die futura, kann er während der ersten 150 lehrstunden seine aufmerksamkeit unentwegt auf das eine richten, was wesentlich ist für die Anabasislectüre, auf die erlernung der aoriste. man bedenke, den 270 perfect- und 295 futurformen der ersten vier bücher stehen nicht weniger als 972 aoristformen gegenüber.

Vom conjunctiv und optativ.

Je energischer sich der schüler zunächst nur mit präsens und aorist beschäftigt, um so besser erlernt er zugleich auszer dem indicativ die verschiedenen modi nicht blosz nach ihrer form, sondern zugleich nach ihrer bedeutung, mit einem worte: er bekommt ein verständnis für den unterschied von haupt- und nebensatz, und das ist für einen tertianer, der sich doch möglichst bald an zusammenhängende lectüre machen soll, unendlich wichtiger als z. b. die analyse von anderthalbhundert perfectformen. ich bin in meinem übungsbuche geradezu darauf ausgegangen, von s. 42 an, einige der wichtigsten arten der nebensätze systematisch einzuüben (absichtssätze, indirecte fragesätze, ἐάν mit conjunctiv, construction von

φοβεῖcθαι, particip nach ὁρᾶν und ἀκούειν, verbot durch μή mit conj. aor.), und dadurch ist es mir möglich geworden, alle wichtigen verba nach und nach in den verschiedensten constructionen vorzuführen und anwenden zu lassen. natürlich sind für solche übungen einzelne sätze leichter zu beschaffen als zusammenhängende stücke. aber gerade dadurch, dasz derselbe gedankeninhalt auf das manigfaltigste umgeformt wird, gewinnt der schüler eine art herschaft über die sprache, gerade dadurch hört sie auf für ihn eine tote sprache zu sein.

Ich habe die conjunctive und optative wenigstens im ersten buche der Anabasis einer genaueren prüfung unterzogen; es stellt sich da das verhältnis der andern modi zu den indicativen, wenn wir sämtliche dort vorkommende verba in betracht ziehen, folgendermaszen heraus:

		conj.	opt.	imper.	inf.	part.	summa
präsens ind.	229	29	66	8	193	283	808
imperf.	405						405
aor. ind.	269	23	40	—	96	155	583
	903	52	106	8	289	438	1796

von den 52 conjunctiven stehen

14 in absichtssätzen (incl. 'fürchten')
19 nach ἐάν von der zukunft
3 nach ἐάν von der wiederholung
4 mit ἄν in temporalsätzen
10 mit ἄν in allgemeinen relativsätzen
2 in indirecten fragesätzen
52

von den 106 optativen stehen

13 in absichtssätzen (incl. 'fürchten')
28 in sätzen der wiederholung
19 in aussage- und causalsätzen
10 in frage- und ausrufsätzen
15 als opt. obliq. = conj. mit ἄν von der zukunft
4 in vordersätzen zum mod. potent.
17 mit ἄν als mod. potent.
106

Von den erzählenden zeitformen.

'Der Lateiner erzählt im perfect, der Grieche im aorist; eine nebenhergehende handlung wird in beiden sprachen durch das imperfect ausgedrückt.' so lautet die wichtige tempusregel, die uns so in fleisch und blut übergegangen ist, dasz die ausnahmen, auf die wir bei der lectüre stoszen, in unserm bewustsein gar nicht dagegen aufkommen können. haben doch männer, wie Schleicher und Curtius,

die regel durch ihre theorie von der entstehung der tempora gestützt! φυγ und λιπ war ihrer auffassung nach der verbalstamm, φευγ und λειπ war durch dehnung (sogenannte steigerung) daraus entstanden; natürlich musten nun die von φευγ und λειπ gebildeten formen die handlung als eine linie, die von φυγ und λιπ gebildeten die handlung als einen punkt bezeichnen. ebenso unterschied man διδόναι und δοῦναι, γιγνώσκειν und γνῶναι, λαμβάνειν und λαβεῖν, βαίνειν und βῆναι. und man musz zugestehen, an nicht wenigen einzeln herausgegriffenen beispielen traf die deutung zu. wie erklärte man aber, dasz die aoriste ἀγαγεῖν, πλεῦσαι, τιμῆσαι, die doch auch einen punkt bezeichnen sollten, länger sind als die eine linie bezeichnenden ἄγειν, πλεῖν, τιμᾶν? meines wissens hat man darüber geschwiegen. ja in betreff eines punktes hat man die schwäche des systems sogar zugestanden: die fast ausschlieszliche anwendung des participium aoristi für früher vergangene handlungen liesz sich aus der bisherigen auffassung der tempora nur sehr künstlich erklären.

Aber es handelt sich zunächst gar nicht darum, wie in grauer vorzeit die tempora sich gebildet haben mögen, sondern in welchem sinne sie von den schriftstellern der classischen zeit angewendet worden sind.

Prüfen wir also den sprachgebrauch der Anabasis. ich gebe aus von I 2, 22 Κῦρος δ' οὖν ἀνέβη ἐπὶ τὰ ὄρη οὐδενὸς κωλύοντος —, ἐντεῦθεν δὲ κατέβαινεν, καταβὰς δὲ ἤλασε σταθμοὺς τέτταρας εἰς Ταρσούς. das wort ἐντεῦθεν zeigt deutlich, dasz das imperfect κατέβαινεν nicht (wie nach der bisherigen regel zu erwarten) eine nebenhergehende, sondern eine erst eintretende handlung bezeichnen soll. anderseits erhellt aus dem folgenden καταβάς, dasz in dem imperfect κατέβαινεν die bedeutung des abschlusses der handlung nicht enthalten sein kann, denn dieser wird erst durch καταβάς bezeichnet. somit haben wir zu übersetzen: 'stieg auf die berge; von da begann er hinunterzusteigen; unten angekommen marschierte er in vier tagemärschen nach Tarsus.' warum heiszt es hierbei ἤλασεν, und nicht ἤλαυνεν (wie vorher κατέβαινε)? weil diese handlung eine nicht nur eintretende ist, sondern durch angabe der zeitdauer und des erreichten zieles als eine abgeschlossene bezeichnet wird. dagegen steht richtig das imperfect I 8, 17 ταῦτα δ' εἰπὼν εἰς τὴν αὑτοῦ χώραν ἀπήλαυνεν 'ritt fort in der richtung nach seinem platze' (ohne angabe des abschlusses), ebenso I 5, 13 λαβὼν τοὺς Θρᾷκας ἤλαυνεν ἐπὶ τοὺς Μένωνος, ὥστ' ἐκείνους τρέχειν ἐπὶ τὰ ὅπλα. ganz besonders auffällig aber bezeichnet das imperfect nicht eine nebenhergehende handlung, sondern den eintritt und zwar den plötzlichen eintritt I 8, 17 οὐκέτι τρία ἢ τέτταρα στάδια διειχέτην τὼ φάλαγγε ἀπ' ἀλλήλων, ἡνίκα ἐπαιάνιζόν τε οἱ Ἕλληνες καὶ ἤρχοντο ἀντίοι ἰέναι τοῖς πολεμίοις. also ἡνίκα mit imperf. gleichbedeutend mit lat. cum mit ind. perf.!

Wir haben seit kurzem eine stattliche abhandlung über die

erzählenden zeitformen des Polybios von Friedrich Hultsch (abhandlungen der philol.-histor. cl. d. k. sächs. ges. d. wiss. XIII 1, Leipzig 1891). der verfasser hat nicht alle erzählenden zeitformen ausgeschrieben, immerhin aber die gewaltige zahl von mehr als sechstausend einzelbelegen zusammengebracht. ich freue mich, dasz er in der auffassung des ind. aor. als der abschlieszenden erzählungsform mit mir übereinstimmt. was das imperfect betrifft, so schenkt er zwar der überaus häufigen verbindung desselben mit εὐθέως, παραυτίκα besondere beachtung (s. 48—61), lehnt es aber ab, dieses imperfect mit mir geradezu als ein ingressives zu bezeichnen, er zieht den ausdruck 'imperfect der entwicklung' vor. der begriff der entwicklung ist ja nicht allzu fern von dem der dauer, und diese dem imperfect bisher zugeschriebene bedeutung — die der dauer — sucht der verfasser mit einem groszen aufwand von scharfsinn zu verteidigen. so soll das leichte wörtchen ἔφη (s. 68—69) durchaus eine dauer in der vergangenheit, eine noch vor sich gehende entwicklung ausdrücken! von den verben 'in verlegenheit sein' sagt der verfasser (s. 41), bei ihnen erkläre sich das imperfect unmittelbar aus der verbalbedeutung: 'denn es handelt sich hier für den erzähler bei weitem in den meisten fällen um eine dauer in der vergangenheit; ja man kann, um die zeitart kurz und bündig zu erklären, an das dichterwort «langen und bangen in schwebender pein» erinnern.' würde wohl ein laie, wenn er ἠπόρει und ἠπόρησε nach einander aussprechen hörte, auf den gedanken verfallen, dasz gerade das erstere — nicht das letztere — die schwebende pein auszudrücken habe? 'die verba des eilens — sagt der verfasser s. 34 — stehen weit öfter im imperfect, als man von vorn herein erwarten sollte.' warum aber erwartet der verfasser öfter den aorist als das imperfect? weil er von der meinung ausgeht, verba einer schnellen handlung müsten im aorist, die einer langsamen im imperfect stehen. grosze schwierigkeit macht infolge dessen (s. 29) das mitten zwischen aoristen stehende imperfect der ganz besonders schnellen handlung des herausspringens: οἱ δ' ἀκμὴν ἔτι μεθυσκόμενοι καὶ πίνοντες ἐξεπήδων ἐκ τῶν σκηνῶν. der verf. erklärt: 'das herausspringen geschah nicht minder schnell als das übrige, was unmittelbar vorhergieng oder nachfolgte; allein der schriftsteller will uns ein bild der leute vorführen, wie sie schlaftrunken oder vom weine berauscht aus den zelten heraustaumelten; also ἐξεπήδων = prosilientes e tabernaculis cerneres.' sollte wirklich mit der verhältnismäszig kurzen und gar nicht sehr ins ohr fallenden form ἐξεπήδων der schriftsteller so viel haben ausdrücken wollen? ich meinerseits kann nicht daran glauben, und zwar um so weniger, seitdem ich dasselbe imperf. zusammen mit ταχύ gefunden habe (Anab. III 4, 27 ταχὺ ἀνεπήδων). der jähe wechsel zwischen imperfect und aorist, der überaus häufig ebenso bei Xenophon wie bei Polybios sich findet, läszt sich nicht erklären, wenn man in betreff des imperfects an dem begriffe der dauer festhält.

Wir müssen auch hier das system wechseln. der aorist bezeichnet — und hierin stimmt Hultsch mit mir überein — die abgeschlossene handlung. infolgedessen entspricht der indicativ aoristi nicht nur dem deutschen imperfect in der fortlaufenden erzählung, sondern auch dem deutschen perfect in einzelsätzen und abschlieszenden urteilen — und dem deutschen und lateinischen plusquamperfect[9] vornehmlich in nebensätzen. auf diese für uns Deutsche dreifache bedeutung des aorists musz der schüler mehr als bisher, und zwar von anfang an hingewiesen werden; griechisches perfect dagegen und griechisches plusquamperfect ist möglichst lange von ihm fernzuhalten! jetzt erklärt sich auch mühelos die bedeutung des participiums aoristi in der erzählung: es bezeichnet die handlung als abgeschlossen im vergleich zur vergangenen haupthandlung, bedeutet also dasselbe wie der ind. aor. in nebensätzen. jetzt erklärt sich auch der gebrauch des infinitivs aoristi nach φημί = ind. aor. mit ὅτι nach λέγω, jetzt der des conjunctivs aoristi = lat. fut. exactum.

Im gegensatz zum aorist empfiehlt es sich das imperfect negativ zu definieren: es bezeichnet die nicht abgeschlossene handlung (im-perfectum); darin kann enthalten sein 1) die eintretende handlung, deren abschlusz noch nicht abzusehen ist, 2) die schon eingetretene, noch sich entwickelnde handlung (I 5, 12 ἔτι προσήλαυνε), 3) die mit einer andern handlung gleichzeitige handlung (so besonders in nebensätzen), 4) die sich wiederholende und darum nicht abgeschlossene handlung.

Ich erlaube mir eine längere stelle der Anabasis zur prüfung unserer frage mit weglassung alles unwesentlichen hier anzuführen; es ist IV 3, 8—25: Ξενοφῶν ἔρχεται πρὸς τὸν Χειρίσοφον — καὶ διηγεῖται αὐτῷ τὸ ὄναρ. ὁ δὲ ἥδετό τε καὶ (ὡς τάχιστα ἕως ὑπέφαινεν) ἐθύοντο πάντες οἱ στρατηγοί. — καὶ ἀπιόντες ἀπὸ τῶν ἱερῶν οἱ στρατηγοὶ παρήγγελλον τῇ στρατιᾷ ἀριστοποιεῖσθαι. καὶ ἀριστῶντι τῷ Ξενοφῶντι προσέτρεχον δύο νεανίσκω — καὶ ἔλεγον ὅτι usw. εὐθὺς οὖν ὁ Ξενοφῶν αὐτός τε ἔσπενδε καὶ τοῖς νεανίσκοις ἐγχεῖν ἐκέλευε καὶ εὔχεσθαι τοῖς θεοῖς. σπείσας δ' εὐθὺς ἦγε τοὺς νεανίσκους παρὰ τὸν Χειρίσοφον καὶ διηγοῦνται ταὐτά. ἀκούσας δὲ καὶ ὁ Χειρίσοφος σπονδὰς ἐποίει. σπείσαντες δὲ τοῖς μὲν ἄλλοις παρήγγελλον συσκευάζεσθαι, αὐτοὶ δὲ — ἐβουλεύοντο. καὶ ***ἔδοξεν*** αὐτοῖς Χειρίσοφον μὲν ἡγεῖσθαι usw. Ἐπεὶ δὲ ταῦτα καλῶς εἶχεν, ἐπορεύοντο· ἐπειδὴ δὲ ἦσαν κατὰ τὰς ὄχθας τοῦ ποταμοῦ, ***ἔθεντο*** τὰ ὅπλα, καὶ αὐτὸς πρῶτος Χειρίσοφος ἀποδὺς ἐλάμβανε τὰ ὅπλα καὶ τοῖς ἄλλοις πᾶσι παρήγγελλε usw. καὶ οἱ μὲν μάντεις ἐσφαγιάζοντο εἰς τὸν ποταμόν· (ἐπεὶ δὲ καλὰ ἦν τὰ σφάγια), ἐπαιάνιζον πάντες οἱ στρατιῶται καὶ ἀνηλάλαζον. καὶ Χειρί-

[9] I 1, 9 στράτευμα συνέλεξεν ἀπὸ τούτων τῶν χρημάτων καὶ ἐπολέμει er hatte ein heer gesammelt und führte nun krieg. I 10, 13 ἐψιλοῦτο δ' ὁ λόφος τῶν ἱππέων· τέλος δὲ καὶ πάντες ἀπεχώρησαν der hügel begann leer zu werden, zuletzt waren sie alle abgezogen.

σοφος μὲν ἐνέβαινε καὶ οἱ σὺν ἐκείνῳ· ὁ δὲ Ξενοφῶν ἔθει ἀνὰ κράτος ἐπὶ τὸν πόρον· οἱ δὲ πολέμιοι — φεύγουσιν. Λύκιος δὲ καὶ Αἰσχίνης (ἐπεὶ ἑώρων ἀνὰ κράτος φεύγοντας) εἵποντο· οἱ δὲ στρατιῶται ἐβόων μὴ ἀπολείπεσθαι. Χειρίσοφος δ' αὖ (ἐπεὶ διέβη), τοὺς μὲν ἱππέας οὐκ ἐδίωκεν, εὐθὺς δὲ ἐξέβαινεν ἐπὶ τοὺς ἄνω πολεμίους. οἱ δὲ ἐκλείπουσι τὰ ὑπὲρ τοῦ ποταμοῦ ἄκρα. Ξενοφῶν δ' ἀπεχώρει τὴν ταχίστην πρὸς τὸ διαβαῖνον στράτευμα. καὶ Χειρίσοφος μὲν τὰ ἄνω κατεῖχε, Λύκιος δὲ σὺν ὀλίγοις ἐπιχειρήσας ἐπιδιῶξαι *ἔλαβε* τῶν σκευοφόρων τὰ ὑπολειπόμενα usw. in dieser über $2^1/_2$ seiten sich hinziehenden fortlaufenden erzählung findet sich, von nebensätzen und einschaltungen ganz abgesehen, nur zur bezeichnung des fortganges der erzählung, das imperfect 25, das präsens 5, der aorist nur 3 mal. und nun vergleiche man, was die neuesten grammatiker (Kaegi § 187, Wendt § 310, Hartel § 195, Kotthoff § 67, Vollbrecht § 224), über die natur des imperfectums sagen!

Sowohl ind. aor. als imperfect, beide sind erzählende zeitformen. um ihren häufigen jähen wechsel begreiflich zu machen, kann ich nichts besseres thun als zwei sätze aus einem deutschen schriftsteller anführen. Ranke weltgeschichte III s. 71 schreibt von Tiberius: 'im jahre 26 hat er sich aus Rom entfernt und ist dann niemals wieder dahin zurückgekommen; er gieng nach dem felseneiland Capreä' — und s. 84: 'er war entschlossen den alten gehorsam des senates zu erzwingen. indem er zu diesem neuen gefährlichen kampfe sich rüstete, ist er in Misenum von dem schicksal der sterblichen erreicht worden.' dem Rankeschen perfect entspricht der griech. aorist.

Von allen verben, deren präsensstamm mit dem verbalstamme identisch, also nicht irgendwie erweitert ist, musz das imperfect als die natürlichste erzählungsform angesehen werden; gebraucht X. (nur von ihm rede ich hier, nicht von Lucian oder Dio Cassius) in der erzählung ἐκέλευσε, ἐποίησε, ἐβόησε, ἠξίωσε, ἐδίωξε, ἔλεξε, ἔσπεισε, ἤγγειλε, ἤγαγε, ἥσθη statt ἐκέλευε, ἐποίει[10], ἐβόα, ἠξίου, ἐδίωκε, ἔλεγε, ἔσπενδε, ἤγγελλε, ἦγε, ἥδετο, so hat er einen besondern grund dazu: er will die handlung nicht als einfach damals vor sich gehend, sondern als eine von seinem standpunkte d. h. dem standpunkte dessen, der das alles selbst erlebt hat, abgeschlossene handlung bezeichnen. namentlich liebt er es den aorist zu setzen, wenn er einen abschlusz, das ergebnis einer reihe von handlungen bezeichnen will, um dann zu einer andern reihe von handlungen überzugehen. man vergleiche I 9, 1 Κῦρος μὲν οὖν οὕτως ἐτελεύτησεν, IV 3, 2 τότε μὲν οὖν ηὐλίσθησαν μάλα ἡδέως — πολλὰ τῶν παρεληλυθότων πόνων μνημονεύοντες· ὡς οὖν ἀπηλ-

---

[10] R. Hildebrands erklärung des wechsels von ἐποίει u. ἐποίησε in der ὁπλοποιία (zeitschr. f. d. deutschen unt. 1892 s. 305) musz ich für verfehlt halten.

λαγμένοι τούτων ἡδέως ἐκοιμήθηcαν (haben sie sehr angenehm geruht); ἅμα δὲ τῇ ἡμέρᾳ ὁρῶcιν usw. III 4, 5 ἐν ταύτῃ τῇ διώξει τοῖς βαρβάροις τῶν τε πεζῶν ἀπέθανον πολλοὶ καὶ τῶν ἱππέων ἐν τῇ χαράδρᾳ ζωοὶ ἐλήφθηcαν εἰς ὀκτωκαίδεκα. I 10, 19 ταύτην μὲν οὖν τὴν νύκτα οὕτω διεγένοντο (haben sie so verbracht); ἅμα δὲ τῇ ἡμέρᾳ cυνελθόντες ἐθαύμαζον. I 8, 20 οἱ δ' ἐπεὶ προΐδοιεν, διίσταντο· ἔστι δ' ὅστις καὶ κατελήφθη. I 9, 18 τοιγαροῦν κράτιστοι δὴ ὑπηρέται Κύρῳ ἐλέχθηcαν γενέσθαι. I 3, 21 ἐδόκει ἕπεσθαι· προσαιτοῦσι δὲ μισθόν· ὁ δὲ Κῦρος ὑπισχνεῖται ἡμιόλιον δώσειν· ὅτι δὲ ἐπὶ βασιλέα ἄγοι οὐδὲ ἐνταῦθα ἤκουσεν οὐδείς (hat auch damals niemand gehört). IV 7, 12 οὕτως αἱροῦσι τὸ χωρίον· ὡς γὰρ ἅπαξ εἰσέδραμον, οὐδεὶς πέτρος ἄνωθεν ἠνέχθη. kurz der aorist ist, bei Xenophon wenigstens, nicht das tempus der gemütlich fortlaufenden erzählung, sondern des berichtes von ergebnissen, wie Hultsch sagt, des summarischen berichtes, und der einfachen constatierung von facten (so I 9, 6 καὶ ἄρκτον ποτε — ἐποίησε lauter aoriste: facta als beweis für die behauptung φιλοκινδυνότατος ἦν). und so erklärt sich wohl, warum in den ersten 4 büchern der Anabasis die zahl der aorist-indicativformen (881) so bedeutend geringer ist als die der imperfectformen (1437).

Von μένω freilich findet sich 24 mal der aoristindicativ und nur 15 mal das imperfect; aber mit dem aorist ist nicht weniger als 21 mal die zeitangabe verknüpft, wie lange man geblieben und dadurch wird ja gerade die handlung zu einer abgeschlossenen (I 2. 6. 9. 10. 11. 14. 19 usw.).

Von πορεύομαι dagegen findet sich 44 mal das imperfect und nur 22 mal der aorist; ἐπορεύοντο bedeutet eben: sie machten sich auf den marsch und befanden sich nun auf dem marsche; ἐπορεύθηcαν aber: sie legten einen oder mehrere tagemärsche zurück (II 4. 13. 25. 27. 28 usw.); letztere ausdrucksweise hat der erzähler weniger oft nötig als die erstere.

Unter den 881 aorist-indicativ-formen habe ich keine gefunden, der ich die bedeutung des eintritts der handlung zusprechen könnte; trotz der allerneuesten grammatik (Vollbrecht § 226[a]) bleibt Xenophon dabei, nicht den aorist ἔφυγον, sondern das imperfect ἔφευγον im sinne unsers deutschen 'sie wandten sich zur flucht' zu gebrauchen (III 4, 4; III 5, 1; dagegen ἔφυγον πρὸς ἐκείνους sie sind geflohen). wohl aber finden sich einige aoriste, welche den eintritt eines gemütszustandes (ἠγάσθη I 1, 9, ἠράσθη IV 6, 3) und somit den abschlusz eines werdens bezeichnen.

Dasz man von handlungen aller art, gleichviel wie lange sie dauern, auch von wiederholten[11] IV 1, 28 Ἀριστέας, ὃς πολ-

---

[11] jetzt erst ist mir klar geworden, wie Homer auch vom aoriststamme iterativformen bilden konnte (ἐλάσασκε). Emil Czerny in

λαχοῦ πολλοῦ ἄξιος τῇ στρατιᾷ εἰς τὰ τοιαῦτα ἐγένετο, I 9, 18 εἴ τίς τι καλῶς ὑπηρετήσειεν, οὐδενὶ πώποτε ἀχάριστον εἴασε τὴν προθυμίαν, ibid. 19 οὐδένα ἂν πώποτε ἀφείλετο, ἀλλ' ἀεὶ προσεδίδου, Hom. Φ 263), den aorist gebrauchen kann, wird nach dem vorstehenden verständlich sein; der begriff des momentanen für den aorist musz aufgegeben werden, ebenso wie der der dauer für das imperfect. vgl. Kohn die lehre vom griechischen aoristus bei Georg Curtius und dessen nachfolgern im corresp.-bl. f. d. gel.- u. realsch. Württembergs 1888, heft 1 u. 2.

Und nun komme ich zur bildung der aoristformen zurück, von der ich ausgegangen bin. der sogenannte erste active aorist ist gebildet durch anfügung der silbe σα an den verbalstamm; er ist also gewissermaszen ein zusammengesetztes tempus, und daher bei den meisten verben gewichtiger als das imperfect: man vergleiche ἐτίμων — ἐτίμησαν, ἔπλεον — ἔπλευσαν, ἤλπιζον (ζ ist weich) — ἤλπισαν (σ ist scharf). es ist eigentlich unbegreiflich, wie wir bisher dieser kraftvollen form eine so schwächliche bedeutung zuschreiben konnten. der zweite active aorist und zwar der mit dem sogenannten bindevocal hat sich von den entsprechenden präsensformen zunächst nur durch den accent unterschieden; um die handlung als abgeschlossen zu bezeichnen, wartete man mit der betonung der betreffenden form bis zur letzten silbe; infolge der gewichtigeren aussprache der letzten silbe verlor nun die vorhergehende (stamm)silbe an gewicht[12] und so bildeten sich die accentlich und lautlich verschiedenen doppelformen τρέπειν — τρπεῖν (daraus wurde τραπεῖν), λείπειν — λιπεῖν, φεύγειν — φυγεῖν; als aber die form der vergangenheit gebildet d. h. dem nunmehr verkürzten stamme ein die vergangenheit bezeichnendes wörtchen, die silbe ε, vorgesetzt wurde, gieng der accent von der letzten silbe auf dieses wichtige wörtchen über und so unterscheidet sich der ind. aor. II nicht so auffallend vom imperfect, wie inf. und part. aor. II von den entsprechenden präsensformen.

Was die beiden passiven aoriste betrifft, so fallen sie beiderseits nicht nur durch die anfügung einer silbe an den stamm, sondern auch durch die vorrückung des accentes auf diese silbe gegenüber den entsprechenden medial-passiven präsensformen ins gewicht: παιδευθείς, στραφείς (eigentlich στρφείς), — παιδευόμενος, στρεφόμενος. verwandt mit dem ersten passiven aoriste ist das verbaladjectiv, das mit seinem betonten suffixe τός ebenfalls eine ab-

---

seiner russisch geschriebenen abhandlung 'über das verhältnis der russischen zeitarten zu den griechischen' (Petersburg 1877) s. 57—60 versichert, dasz er bei οὐπώποτε und πολλάκις das imperfect (III 1, 19 οὔποτε ἐπαυόμην, I 9, 25 πολλάκις ἔπεμπε) viel seltner gefunden habe als den aorist und das perfect (Plat. symp. 220ᵃ: Σωκράτη μεθύοντ' οὐδεὶς πώποτε ἑώρακεν ἀνθρώπων), dagegen werde ἀεί ausschlieszlich mit dem imperfect verbunden.

[12] von einer dehnclasse darf man trotz Hartel, Kaegi, Vollbrecht nicht mehr sprechen, ebenso wenig von einem wurzelaorist (Wendt).

geschlossene, also vergangene handlung und zwar gewöhnlich in passivem sinne bezeichnet.[13]

Gegenüber diesen gewichtigen aoristbildungen erscheint das imperfect der sämtlichen verba vocalia (contracta und non contracta) und vieler verba muta und liquida als die natürlichste form der vergangenheit; man thut so einfachen formen wie ἔλυε, ἔλεγε, ἦγε, ἠξίου, μετεπέμπετο usw. schweres unrecht an, wenn man sie auf gleiche stufe erhebt mit dem schwerfälligen solvebat, solvebatur der lateinischen sprache. eine ganze reihe von verben haben es nie zu einem aorist gebracht; das imperfect genügte dem Griechen, obgleich in andern sprachen das dem sinne nach entsprechende verbum alle möglichen tempora hervorbrachte (z. b. ἦν = eram, fui, fueram). von ἵεσθαι (eilen) findet sich nur das imperfect. von βούλομαι hat Xenophon in den vier büchern 67 formen und doch keine einzige aoristform!

Anders könnte es stehen mit den imperfecten, die von einem verstärkten präsensstamme abgeleitet sind, wie ἐλάμβανον, ἀπέθνῃσκον, ἐγίγνοντο, scheinen sie doch, im gegensatz zu ἔλαβον, ἀπέθανον, ἐγένοντο, schon durch ihre langtönende form etwas mehr als die einfache handlung auszudrücken. und doch ist dem nicht so. erstens haben wir nicht die indicative mit ihrer gestörten accentuation, sondern die infinitive zu vergleichen: λαμβάνειν — λαβεῖν, ἀποθνῄσκειν — ἀποθανεῖν, γίγνεσθαι — γενέσθαι. zweitens finden sich in den vier ersten büchern der Anabasis gerade von diesen drei imperfecten beispiele, aus denen erhellt, dasz auch sie als tempora der erzählung ohne nebenbegriff der dauer oder wiederholung gebraucht werden, nemlich Anab. IV 5, 33 ἐπεὶ δ' ἦλθον πρὸς Χειρίσοφον, κατελάμβανον κἀκείνους σκηνοῦντας. IV 3, 17 Χειρίσοφος στεφανωσάμενος καὶ ἀποδὺς ἐλάμβανε τὰ ὅπλα καὶ τοῖς ἄλλοις πᾶσι παρήγγελλε. IV 2, 7 οἱ δὲ οὐκ ἐδέξαντο, ἀλλὰ λιπόντες τὴν ὁδὸν φεύγοντες ὀλίγοι ἀπέθνῃσκον.[14] IV 8, 28 μόλις βάδην ἐπορεύοντο οἱ ἵπποι· ἔνθα πολλὴ κραυγὴ καὶ γέλως καὶ παρακέλευσις ἐγίγνετο. IV 1, 17: τότε — ἦγε ταχέως, ὥστε ἡ πορεία ὁμοία φυγῇ ἐγίγνετο.

Es ist also eine vollständige verkennung des Xenophontischen sprachgebrauchs, wenn Kotthoff in seiner grammatik (Paderborn 1891) § 67 lehrt: präsens und imperfect gebraucht der Grieche genau so wie der Lateiner. was für ein latein würde herauskommen, wenn wir die eben angeführten griechischen imperfecta oder die 25 imperfecta von Anab. IV 8, 3—25 lateinisch auch durch imperfecta wiedergeben wollten! ich habe die ersten 29 capitel von Caes.

---

[13] wie grosz ist doch der formenreichtum der griechischen sprache: unserer einen form 'gespannt' stehen drei griechische gegenüber: τεταμένος, ταθείς (Anab. V 1, 2), τατός!

[14] man vergleiche noch I 8, 27 ὁπόσοι μὲν τῶν ἀμφὶ βασιλέα ἀπέθνῃσκον Κτησίας λέγει. II 6, 20 ὅτε δὲ ἀπέθνῃσκεν, ἦν ἐτῶν ὡς τριάκοντα. II 6, 15 ἦν δὲ ὅτε ἐτελεύτα ἀμφὶ τὰ πεντήκοντα ἔτη.

b. Gall. excerpiert und folgendes verhältnis von historischen zeitformen gefunden: hist. präsens 31, 6 %, imperfect ind. 22, 1 %, perfect ind. 31, 3 %, plusq. ind. 15 %. dagegen ist das verhältnis im ersten buche der Anabasis: hist. präsens 11, 7 %, imperfect 51, 7 %, aor. ind. 34, 3 %, perf. ind. 1, 15 %, plusq. 1, 15 %. also griechische imperfecta 51, 7 %, lateinische nur 22, 1 %. auch das läszt erkennen, dasz das griechische und lateinische imperfectum in ihrer bedeutung verschieden sein müssen.

Von den imperativen.

Meine behauptung, dasz dem imperfect, also dem präsensstamme, nicht der begriff der dauer zuzuschreiben sei, wird bestätigt durch den gebrauch der imperative. wenn (III 4, 41) Xenophon zu Cheirisophos sagt: εἰ βούλει, μένε ἐπὶ τῷ cτρατεύματι, ἐγὼ δ᾽ ἐθέλω πορεύεcθαι· εἰ δὲ χρήζειc, πορεύου ἐπὶ τὸ ὄροc, ἐγὼ δὲ μενῶ αὐτοῦ, so denkt er weder bei μένε noch bei πορεύου an eine dauer, sondern an eine eintretende[15] handlung. IV 8, 5 διαλέγου καὶ μάθε πρῶτον τίνεc εἰcίν sprich mit ihnen (ohne abschlusz) und frage sie zuerst, wer sie sind (durch angabe des ziels[16] wird die handlung des fragens eine abgeschlossene). auch wo die befohlene handlung abgeschlossen erscheinen könnte, zieht Xen. häufig die präsensform als die einfachere, geläufigere vor, z. b. II 1, 4 und II 3, 5 ἀπαγγέλλετε ὅτι, II 1, 20 und 22 ἀπάγγελλε ὅτι, III 1, 46 αἱρεῖcθε ἄρχονταc καὶ ἑλόμενοι ἥκετε εἰc τὸ μέcον τοῦ cτρατοπέδου καὶ τοὺc αἱρεθένταc ἄγετε (dagegen Cyrop. V 4, 22 ἕλεcθε —· ἐπειδὰν δὲ ἕληcθε, πέμψατε πρὸc ἐμὲ τὸν αἱρεθέντα). unter diesen umständen ist es nicht zu verwundern, wenn sich mehr präsens- als aorist-imperative finden (in den ersten vier büchern 34 gegen 24); in der gesamten Anabasis 96 gegen 59, incl. 5 mal μή mit conj. aor. vgl. Joost sprachgebrauch Xenophons s. 192.

Schlusz.

Ich habe im vorhergehenden nachzuweisen versucht, dasz das system des ersten griechischen unterrichts geändert werden musz, wenn wir in angemessener zeit zu einer erfolgreichen lectüre der Anabasis gelangen wollen; wir haben nötig uns zu beeilen, denn was früher in drei jahren (quarta, unter- und obertertia) gelernt wurde, das soll jetzt in zweien gelernt werden; ich fordere also:

1) dasz der schüler in den ersten 200 stunden mit den perfect-

---

[15] Kohn verweist auf Apost. gesch. XII 8 περιβαλοῦ τὸ ἱμάτιόν cου καὶ ἀκολούθει μοι (und fange an mir zu folgen). καὶ ἐξελθὼν ἠκολούθει αὐτῷ καὶ οὐκ ᾔδει usw.

[16] das russische hat ebenfalls abgeschlossene und nichtabgeschlossene handlung. der russische bauer sagt zu seinen gästen 'nehmet' in der form der nichtabgeschlossenen handlung, wenn er meint: 'langt recht ordentlich zu', aber er sagt 'nehmet' in der form der abgeschlossenen handlung, wenn er hinzufügt 'dieses saftige stückchen'.

formen verschont werde und dann nur diejenigen einzuüben habe, die in Anabasis und Hellenika sich wirklich vorfinden;

2) dasz er von der ersten lection an den indicativ aor. II. activi (ἔλαβον, εἶδον, ἦλθον) mechanisch erlerne und nicht nur deutschem imperfect, sondern auch deutschem perfect und plusquamperfect entsprechend anwende;

3) dasz er nach einübung der declination die verba[17] nicht nach grammatischen gesichtspunkten, sondern nach ihrer wichtigkeit für die lectüre, also a verbo erlerne, zunächst mit beschränkung auf präsens und aorist, sowohl activi als passivi (λαμβάνω, ἔλαβον, ἐλήφθην; λείπω, ἔλιπον, ἐλείφθην usw.);

4) dasz er bei einübung der conj., opt., inf. und participien zugleich an die bei Xenophon üblichen arten der nebensätze gewöhnt werde;

5) dasz er das futur zu einer zeit erlerne, wo er seine vielfach modale anwendung begreifen kann, also erst nach dem aorist;

6) dasz er daran gewöhnt werde, das griechische imperfect als das tempus fortlaufender erzählung (für uns häufig ingressiv), den aorist als den ausdruck des summarischen berichtes und der constatierung von facten anzusehen.

Was ich hier theoretisch zu begründen gesucht, das hat sich gröstenteils praktisch mir bereits bewährt. mein nach diesen forderungen gearbeitetes übungsbuch ist, der erste teil bereits seit fünf jahren, der zweite teil bereits seit vier jahren an unserm gymnasium in gebrauch. über das resultat des ersten jahres habe ich in den neuen jahrbüchern f. phil. u. päd. 1888 und 1890 berichtet. dieses resultat ist in den folgenden jahren, auch wenn ein anderer lehrer den unterricht übernommen hatte, dasselbe geblieben. wir haben in circa 330 stunden (classe III und IV) nicht nur beide teile des übungsbuches ohne jegliche auslassung durchgearbeitet, sondern auch in meinem griechischen lesebuch ungefähr 36 seiten gelesen, auch nach und nach 113 druckzeilen auswendig gelernt. dieses auswendiglernen zusammenhängender stücke, das niederschreiben derselben aus dem gedächtnis, sowie das schreiben einzelner griechischer sätze nach dictat — das sind übungen, die mehr nutzen bringen und vor allen dingen gröszeren lerneifer erregen als stundenlange grammatische repetitionen und ein analysieren der formen, das bei dem jetzigen stande der sprachvergleichung, vielfach doch nicht wissenschaftlich[18] sein kann. ich erlaube mir hinzuzufügen, wie bei uns auf diesem fundament der unterricht sich weiter aufbaut.

---

[17] über den dual brauche ich nach E. Albrechts abhandlung (Berliner zeitschr. f. d. gymnasialw. 1890 s. 577) kein wort mehr zu verlieren; Vollbrecht freilich hat ihn wieder rehabilitiert.

[18] von 'nebentonigen tiefstufenformen' kann man in der schule doch nicht sprechen, auch nicht davon, dasz ᾔδεα eigentlich ein sigmatischer aorist ist.

In classe V (4 st. lectüre) werden durchschnittlich 60 Teubnersche seiten Anab.[19] und 500 verse Odyssee bewältigt. der lehrer präpariert und extemporiert mit den schülern, in der nächsten stunde wird repetiert. schwierige partien, wie I 9, werden später ein zweites mal repetiert. von zeit zu zeit haben die schüler statt der wöchentlichen übersetzung ins griechische (Dihle) in der classe eine übersetzung aus dem griechischen ins deutsche zu machen, und zwar aus einer bereits durchgenommenen partie. — In den zwei grammatikstunden wird, wenn das exercitium besprochen, das verbum systematisch nach den tabellen in meiner grammatik repetiert.

In classe VI (4 stunden lectüre) werden durchschnittlich 80 Teubnersche seiten Hellenika und 1000 verse Odyssee gelesen. in den zwei grammatikstunden wird vornehmlich die moduslehre durchgegangen; dabei wird viel an die wandtafel geschrieben; material für die wöchentlichen exercitien liefert Dihle.

In classe VII ist die lectüre unter zwei lehrer verteilt, der eine liest in 2 stunden Lysias circa 40 Teubnersche seiten, der andere in 2 stunden zwei bücher Ilias und ein drama (Eur. Iph. A. oder Soph. Ant. ziemlich bis zu ende). — In den zwei grammatikstunden wird die moduslehre repetiert; auch werden extemporalien nach Böhme gefertigt.

In classe VIII (4 st. lectüre, 2 st. grammatik und übungen) habe ich selbst den unterricht. ich lese jedes jahr zunächst 2 bücher Ilias, dann jedesmal den Oedipus rex[20], und zwar in der weise, dasz ich die chorlieder zunächst überschlage; ich gehe langsam und repetiere dabei immer wieder, bis ich (in 18 stunden) vers 850 erreicht habe; dann fange ich nochmals von vorn an, nehme nun die chorlieder mit, und lese, wenn ich v. 850 wieder erreicht habe (19.—26. stunde), den schlusz etwas schneller (27.—34. stunde); allemal nach gröszeren abschnitten lese ich eine übersetzung vor. durch dieses drei- bis viermalige durchnehmen der ersten gröszeren hälfte gelingt es mir, nicht nur den gang der handlung, sondern auch mancherlei sprachliches im gedächtnis der schüler zu befestigen. in den händen der schüler ist die kleine Weckleinsche ausgabe (München, Lindauer); für die chorlieder schöpfe ich auszerdem aus Gleditsch und scheue mich nicht, auch einmal eine interessante conjectur an der wandtafel zu veranschaulichen; eine präparation der chorlieder verlange ich nicht, sondern nur repetition, nachdem ich

---

[19] als zum ersten male schüler, die nach der neuen methode unterrichtet waren, in die fünfte classe eintraten, drückte mir der betr. lehrer sehr bald sein erstaunen und seine freude aus, dasz die schüler die zur Anabasislectüre nötigen 'unregelmäszigen verba' schon wusten.

[20] zweimal habe ich ihn aufführen sehen: 1886 in meiner vaterstadt Zittau von primanern des gymnasiums in deutscher sprache nach der übersetzung von Emil Müller, bald darauf hier in Moskau von schülern des Katkoffschen lyceums in griechischer sprache.

selbst übersetzt und erklärt habe; auswendig gelernt wird das erste chorlied. es folgt die lectüre Platos und zwar abwechselnd in einem jahre apologie und Kriton, dazu die erzählenden capitel des Phädon (im ganzen 67 seiten), im andern Protagoras (64 seiten). nachdem ich einige stunden langsam gegangen bin, werden sehr bald repetierend und extemporierend 2—3 seiten Teubnerscher text in der stunde bewältigt. in früheren jahren folgte dann nur noch ein buch Ilias. denn von ostern bis zum schlusz des unterrichts (anfang mai) wurden sämtliche griechische stunden auf übungen im übersetzen aus dem russischen ins griechische verwendet, um die schüler noch möglichst tüchtig zu machen für die schriftliche maturitätsarbeit; dieselbe bestand aus der übersetzung eines vom curator sämtlichen 26 gymnasien des Moskauer lehrbezirks übersandten russischen textes und erforderte eine solide kenntnis der moduslehre; seit zwei jahren wird dafür die übersetzung eines nicht zu schweren griechischen textes ins russische gefordert. die folge dieser änderung war, dasz wir bis zum schlusse des unterrichts die lectürestunden beibehalten konnten. so haben wir denn im vorvorigen jahre noch Eur. Alcestis[21] und Dem.[22] Phil. III., in diesem jahre noch Soph. Antigone[23] vollständig gelesen. den beschlusz bildete in beiden jahren noch etwas Herodot (15 seiten) und etwas Ilias (600 verse). im mündlichen examen haben dann im vorigen jahre die schüler aus Xen. Mem., in diesem aus Plat. apol. und auszerdem beide male aus Ilias mit erfreulicher gewandtheit ex tempore übersetzt. — Die zwei sogenannten grammatikstunden wurden teils auf schriftliches übersetzen historischer texte (Xen. Anab., Hell., Cyr., Herodot) ins russische, teils auf lectüre der grammatik[24], ja sogar auf systematische repetition der Homerischen formenlehre verwendet; auch diese letzteren stunden waren für die schüler nicht uninteressant, denn sie boten gelegenheit zu vielerlei vergleichen zwischen slawischen, griechisch-lateinischen und deutschen wörtern, wobei die schüler selbst mit thätig waren; das einem

---

[21] kurz vorher hatte ich im hiesigen privatgymnasium von Franz Kreimann eine gelungene aufführung dieses dramas gesehen; der organist unserer Petri Pauli kirche, Johannes Bartz, hatte dazu einige der chöre in musik gesetzt.

[22] ich gestehe offen, dasz ich bei der lectüre des Demosthenes trotz der angewandten mühe den erwarteten genusz weder erzielt noch selbst gehabt habe; es mag das einerseits an mir liegen; ich kann mich für den patriotismus des Demosthenes nicht erwärmen, anderseits ist seine sprache für hiesige schüler doch wohl zu schwer. ebenso ist es mir früher mit Thucydides ergangen.

[23] auch dieses drama habe ich hier aufführen sehen, und zwar 1891 im Katkoffschen lyceum.

[24] es wurden abschnitte von den präpositionen (vornehmlich ἐπί und πρός) und aus der moduslehre gelesen; die beispiele wurden übersetzt und wenn sie schon aus der lectüre bekannt waren, an den zusammenhang, dem sie entnommen sind, kurz erinnert; ab und zu boten die beispiele auch gelegenheit zu litterarhistorischen bemerkungen.

ursprünglichen ν entsprechende α (τατός = τντός) fand sich auch im russischen vor.

Und so bin ich denn, wenn wir auch keine Schliemanns geworden sind, mit dem resultat des griechischen unterrichtes, zumal bei der geringen[25] stundenzahl, mehr als zufrieden. in der dritten und vierten classe macht den knaben der heitere ton meines übungsbuches viel vergnügen und mancher schwachkopf[26], der die form nicht 'judiciös' erlernt hat (wie Vollbrecht gr. schulgr. s. VIII das verlangt), weisz sie doch aus den mündlich und schriftlich vielfach repetierten heiteren anekdoten vom σχολαστικός und vom Diogenes. die schüler der fünften und sechsten classe lesen ihren Xenophon[27] mit einer gewissen geläufigkeit; eins freilich ist zu bedauern: von der Odyssee können wir nur einen sehr kleinen teil bewältigen. in der siebenten und achten classe wird Ilias bald cursorisch gelesen; die lectüre der tragiker erfordert natürlich immer und immer wieder die hilfe des lehrers; aber in den Plato, nicht nur in die rahmengespräche, sondern auch in die den kern bildenden philosophischen auseinandersetzungen (gleichzeitig geht die lectüre von Cic. Tusc.) lesen sich die schüler mit eifer ein; besonders rege teilnahme[28] aber habe ich stets gefunden, wenn ich ausgewählte stücke aus leichteren schriftstellern (episoden aus Herodot, Panthea und der

[25] wir können bei der langen dauer unserer ferien und bei der groszen zahl von feiertagen auf nicht mehr als 150 stunden im ersten unterrichtsjahre (5 st. wöchentlich) und auf je 180 stunden in den folgenden fünf jahren (6 st. wöchentlich) rechnen; das macht für die sechs jahre die summe von 1050 stunden. in Deutschland hat man, auch nachdem der griechische unterricht abermals beschnitten worden ist, 6 × 240 = 1440, also ziemlich 400 stunden mehr. wahrlich, die collegen in Deutschland haben noch keinen grund sich zu beklagen.

[26] dasz wegen des griechischen jemand sitzen bliebe, kommt bei uns sehr selten vor.

[27] am ende jedes monats notiere ich in tabellenform von jeder classe das masz des gelesenen (auf grund der in jeder classe geführten tagebücher), vergleiche es mit dem masze vorhergehender jahre und bei erheblicher verschiedenheit nehme ich gelegenheit mit dem lehrer über die etwaigen ursachen zu sprechen.

[28] Paul Güssfeld (deutsche rundschau 1890 s. 48) schreibt von den griechischen lectürestunden seiner schulzeit, sicherlich übertreibend: 'zu einer freude an der formenschönheit kam es nie, und belehrung oder gar erhebung durch die lectüre griechischer autoren schien ganz ausgeschlossen; dazu hätte man doch erst wissen müssen, um was es sich handelte; über allen 'optativen' blieb der wunsch unerfüllt zu wissen, welcher sache sie denn eigentlich dienten. man verbrachte ein ganzes semester über irgend einem capitel, das immer nur wie eine angewandte grammatik behandelt wurde, muste zum überdrusz die herlichkeit des autors preisen hören, hätte sie so gern empfunden — empfand aber gar nichts.' — Ich hoffe, dasz meine schüler andere erinnerungen aus ihren griechischen lectürestunden ins leben hinübernehmen werden. doch will ich auch herrn Güssfeld meinen dank nicht vorenthalten: ich bemühe mich seit seiner streitschrift mehr noch als bisher die autoren nicht zu preisen.

sterbende Cyrus aus Xenophon, Lucianische göttergespräche aus meinem lesebuche) zum extemporieren vorlegte, weil da das interesse am stoffe sich paarte mit dem bewustsein des könnens.[29]

Infolge dessen bin ich noch weit davon entfernt mit dem Danziger collegen Bahnsch (zeitschr. f. d. gymn. 1892 s. 109—110) auf den griechischen sprachunterricht zu verzichten. wenn aber sogar ein director, Kretschmann-Danzig, sich als apostaten bekennt, weil, wie er erfahren, der widerwille im publicum gegen das griechische sich mehre, so möchte ich ihm zurufen: 'übernimm doch selbst einmal die unterste griechische classe und reformiere den griechischen anfangsunterricht bei dir; denn nicht gegen das griechische selbst mehrt sich der widerwille, sondern gegen die zopfige art seines betriebs.'

[29] nicht selten habe ich für fehlende lehrer einzutreten; ich pflege dann in die oberen classen mein griechisches lesebuch oder Anabasis oder Odyssee oder Ovids metamorphosen mitzubringen (die schule besitzt für solche zwecke je zwei dutzend exemplare). einst hatte ich bei einer solchen gelegenheit auch Hom. ζ 180 mit den abiturienten gelesen; kurz darauf erhielt ich zu meinem geburtstag folgendes telegramm: soi de theoi tosa doien hosa fresi sesi menoinas Tauta soi euchontai apeleusomenoi ge mathetai; so war ich denn genötigt, am nächsten tage in der classe einige worte des dankes griechisch zu sprechen, was ich bis dahin noch niemals versucht hatte.

Moskau. Ernst Koch.

(27.)

VEIT LUDWIG VON SECKENDORFF UND SEINE GEDANKEN ÜBER ERZIEHUNG UND UNTERRICHT.

ein beitrag zur geschichte der pädagogik des siebzehnten jahrhunderts.

(fortsetzung und schlusz.)

Wie der leiblichen erziehung, so wendet Seckendorff, und zwar in weit höherem grade, der erziehung des geistes sein augenmerk zu. mit heiligem ernste beklagt er, dasz 'deren wenig' sind, 'die ihre kinder zu dem rechten zweck der glückseligkeit mit allem fleisz und ernst erziehen'.[198] das hauptziel aller erziehung ist ihm die glückseligkeit oder die gottseligkeit[199], welche besteht in einem wahrhaft christlichen wandel und einer klaren erkenntnis gottes; sie ist ihm 'unter den tugenden des gemüths oder der sitten, das fundament aller andern'.[200] wie sehr er von dem werte und wesen der 'gottseligkeit, gottesfurcht oder christlichen frömmigkeit'[201] durchdrungen ist, be-

[198] vgl. christenstaat s. 188.
[199] vgl. 'regeln und erinnerungen' punkt 7.
[200] vgl. fürstenstaat s. 142.
[201] vgl. ebd.

weisen die worte: 'solte man' — bei der erziehung zur gottesfurcht — 'wissenschafften, oder wie man es nennet, studia, sprachen und exercitia einiger hinderung halber nicht dabey haben können, so bleibet die tugend das erste und das letzte, das edelste, nützlichste und beste, und wann man eines missen soll, so ist besser nicht gelehrt, als nicht tugendhafft, nicht geschickt, als nicht redlich zu sein.'[202] zur erreichung dieses zieles verlangt er zunächst, dasz ein jeder hausvater den seinigen 'mit seinem exempel fürgehen'[203] soll. erkennt er so die erziehliche macht des guten beispiels an, so verlangt er weiter, dasz er auch anleitung hierzu geben und die kinder von jugend auf an eine gute ordnung und einteilung der zeit zu gottseligen übungen gewöhnen soll.[204] klar ist er sich des hohen pädagogischen wertes der gewöhnung bewust. so schreibt er: 'denn es bestehet viel auf der gewohnheit', 'und werden — die exercitia pietatis immer leichter.'[205] weisz er doch auch: 'dasz von den leuten selten ein ander leben, thun und wandel zu hoffen sey, als wozu sie von kindesbeinen an erzogen und gewehnet worden.'[206] zu den gottseligen übungen rechnet er zunächst das gebet, an das die jugend von früh auf zu gewöhnen ist. freilich sollen die eltern nicht glauben, dasz sie genug gethan, wenn sie ihre kinder beten lehren. in weiser erkenntnis fügt er hinzu: 'das gebet ist gut und nöthig, aber bey den kindern mehrentheils ohne verstand und ernst.[207] erst in reiferem alter erwartet er, dasz sie 'christlich, fleiszig und andächtig'[208] beten lernen, dasz sie das gebet weder unterlassen, noch nach 'äuszerlicher gewohnheit' treiben, weder durch 'zeitliche noth', noch aus 'eiteler begierde nach zeitlichem glücke' vollbringen. auch soll es nicht genug sein, gebetsformeln aus büchern zu lesen, vielmehr soll das herz mit ernstlichen gedanken zu gott erhoben werden. die beste zeit hierzu ist ihm die frühstunde und die des abends vor der mahlzeit. nächst dem gebete empfiehlt er weiter das tägliche lesen der heil. schrift und den besuch des gottesdienstes an sonn- und festtagen. in den predigten sollen sie fleiszig zuhören, sollen auch bedenken, dasz 'schlafen, plaudern und fremde gedancken in der kirche hegen, oder bücher lesen eine schändliche und verdammliche unart' ist.[209] weil aber 'die erkäntnisz der wahren religion in der jugend nicht so wohl durch die öffentliche predigt, welche fürnemlich den erwachsenen und verständigen geschehen, als durch eigentliche, einfältige und stetige unterweisung — gepflanzet wird'[210], so verlangt er, dasz 'das junge volck' auszer zur schule auch zur

[202] vgl. 'teutsche reden' s. 230.
[203] vgl. christenstaat s. 475.
[204] vgl. ebd. s. 469.
[205] vgl. ebd.
[206] vgl. fürstenstaat s. 329.
[207] vgl. christenstaat s. 188.
[208] vgl. 'regeln und erinnerungen' punkt 1.
[209] ebd. punkt 2.
[210] vgl. fürstenstaat s. 330.

katechismus- oder kinderlehre 'mit ernst' gehalten werde[211], und wäre 'ohne zweiffel viel erbaulicher, wann auch hierauff vielmehr zeit, sonderlich auch auf die sonntage, angewendet, und lieber alle nachmittags-predigten eingestellet würden, bei welchen ohn dem das volck mehrentheils schläffrig ist'.[212] vom nutzen derselben ist er überzeugt, wenn besonders 'eine feine kurtze ermahnung und andächtiges, auf die unter händen habende lection gerichtetes gebet'[213] hinzukommt. bedenkt man, dasz zu diesen gottseligen übungen in haus und kirche noch katechismusunterredungen und gebetsübungen in der schule hinzukommen, so musz man gegen diese vorschriften denselben tadel vorbringen, den man besonders gegen die bestrebungen eines Ernst d. frommen und A. H. Francke erhoben hat und sicher mit recht erhebt. doch vergessen wir nicht, dasz Seckendorffs forderungen dadurch bedeutend gemildert werden, dasz er dem 'jungen volcke' mancherlei ergötzlichkeiten (auch am sonntage) gönnte, wodurch die überfülle religiöser einwirkung sicherlich beschränkt wurde. — Auszer der erziehung zur gottesfurcht verlangt er 'die culturam aller guten sitten und tugenden'[214], insonderheit der wahrheit, keuschheit, mäszigkeit, sittsamkeit, höflichkeit, ordnungsliebe und sparsamkeit. so fordert er, dasz die jugend in worten nicht allein 'wahrhaftig, sondern auch vorsichtig' sei, dasz sie sich nicht allein 'für lügen, sondern auch für erzehlungen ungläublicher und für assertion paradoxer dinge und meynungen, oder hitziger widersprechung eines anderen opinion und fürgebens'[215] hüte und in acht nehme. wie gegen die lüge, so zieht er auch gegen ihre ursachen zu felde[216], er bekämpft schwatzhaftigkeit und plauderei, 'alles rühmen und aufschneiden von geschlecht, tugend und geschicklichkeit, vermögen oder thaten', alle bosheit, aus welcher 'spöttereien und böse nachreden' entstehen, alle habsucht und allen geiz. weitere aufmerksamkeit wendet er der erziehung zur schamhaftigkeit zu. darum verlangt er leibespflege und leibesübung, mäszigkeit im essen und trinken, einfachheit in der kleidung.[217] den erziehern aber gibt er den rat, dasz sie auf den umgang ihrer kinder achten sollen, damit diese 'in erwählung der gesellschaft an sich halten und darin nicht auf den stand oder vermögen, oder auf lustigkeit des humors, kurtzweil und zeitvertreib, sondern auf tugend und erudition sehen.[218] er wünscht auch, dasz sie mit 'sehr wenigen vertrauliche familiarität halten' und fordert, dasz sie 'mit gar keinem sich gemein' machen sollen. 'wo sie aber lasterhafte gemüter antreffen, von denen sollen

[211] vgl. christenstaat s. 522.
[212] vgl. ebd.
[213] vgl. ebd.
[214] 'regeln und erinnerungen' punkt 7.
[215] ebd. punkt 6.
[216] ebd. punkt 5.
[217] vgl. ebd. auch 'unterthänigstes kurzes bedenken' punkt 8.
[218] ebd. punkt 5.

sie sich ohne verzug und mit guter manier abziehen, und keiner gesellschaft zu gefallen sachen vornehmen, die sündlich sind —.'[219]

Wie von unzüchtigen menschen, so sollen sie auch von 'üppigen und zur unzucht reitzenden auffzügen, comödien und opera'[220], wie auch von 'unordentlichen täntzen und gastereyen', damit 'gleichergestalt nur das sündliche fleisch gereitzet' ferngehalten werden. auch bücher, 'die man romanen, liebs- und heldengeschichten nennet', sind zu beseitigen, weil durch sie 'die gemüther der jugend, unter zierlichen worten und mit vertuschung der gar groben zothen, doch zu nichts, als zur eitelkeit und brunst angeleitet werden'.[221] ebenfalls sind alle 'ärgerliche reimen und poesien, alle satyrische schrifften, daraus sich nicht zu bessern', zu verwerfen. mit groszem ernste will er die jugend 'für dem schändlichen übel der pollutionen auf alle weise, als für einer sünde, die leib und seele schändet, hüten', weil dieses laster 'die meiste ursach ihres verderbens und unglücks' ist. darum verlangt er, dasz die eltern die ihrigen warnen und unterrichten und nicht aus einer 'unzeitigen schamhafftigkeit' schweigen sollen.[222] mit diesen maszvollen forderungen weist er hinüber zu den philanthropisten, welche fast hundert jahre nach ihm die belehrung der kinder über die geheimnisse des geschlechtslebens so energisch befürworteten. diese bestrebungen sind von den verschiedensten seiten aus einer harten kritik unterzogen worden, man hat sie mit recht als durchaus unpädagogische verworfen. — Eine wesentliche unterstützung erhält die schamhaftigkeit und keuschheit durch die erziehung zur wohlanständigkeit. daher hat die jugend sich 'aller sittsamkeit und höflichkeit zu befleiszigen'[223], alle 'grobe zoten und vexationes' zu unterlassen, sich in 'worten und werken also zu erzeigen, wie es sich nach unterschied des standes gebürt'.[224] erwachsenen personen soll sie mit bescheidenheit und ehrerbietung entgegentreten. 'und ist zumal schändlich, wenn alte leute und vornehmere reden, dasz jüngere drein plaudern, oder einen andern discours anfangen, oder zu frühzeitig und ehe ausgeredt wird, herausplatzen und ihre weisheit sehen lassen wollen.'[225] die regel soll sein: 'alle äuszerliche reverentz und zucht zu erweisen, grobheit und offensen auf alle weisen zu vermeiden, und wo man einem eine ehre, freundschaft und liebe ohne sünde leisten kan, dasselbe nicht zu unterlassen, zuvoraus sollen sie gegen alle superiores — eherbietig seyn, und ihnen ja nicht ursach geben, über sie zu klagen, oder da

---

219 'regeln und erinnerungen' punkt 5.

220 vgl. christenstaat s. 468.

221 vgl. ebd. auch Joh. Bödiker: 'romayne geben der jugend mehr schaden als nutzen.' K. v. Raumer geschichte der pädagogik 3r bd. s. 150 anm. 8.

222 vgl. christenstaat s. 467.

223 vgl. 'regeln und erinnerungen' punkt 6.

224 ebd.

225 ebd.

ja ein fehler vorgelaufen sich leicht corrigiren lassen, submittiren und würklich bessern.'[226]

Gedenken wir noch seiner letzten forderung 'zur ordnung und sparsamkeit in ausgaben' die jugend anzuhalten. ihr hoher pädagogischer wert ist allseitig anerkannt, sie ist und bleibt 'die seele alles lebens'. darum sind die kinder 'vor der eigensinnigen einbildung, als ob man ihnen, was ihnen gelüstet und ihnen einfiele, schaffen müste', zu bewahren, auch ist ihnen 'das nachahmen anderer, dem sie am stande gleich oder überlegen zu seyn vermeynen'[227], zu verbieten.

Wie wohlthuend wirken diese worte gegenüber der nachahmungssucht seines jahrhunderts, wie praktisch erscheint sein rat: man solle nicht so willig jedem allsofort in kleiderpracht und andern neuerungen nachahmen, sondern nur dann, 'wann es nicht mehr zu vermeiden ist'.[228] so achtet er einheimische sitten und gebräuche und erzieht dadurch zur liebe zu heimat und vaterland, zu tugenden, die unter französischem einflusse fast verschwunden waren. auszerdem soll den kindern eingeschärft werden, dasz sie sich 'für borgen an geld oder wahren, desgleichen für versetzen, verkaufen, vertauschen von kleidern, büchern und geräthen' zu hüten haben. 'alle solche und dergleichen dinge lauffen wider gebühr und ehrbarkeit, sind betrügereien, und teutsch zu reden, diebesgriffe und entdecken ein leichtfertig hertz.'[229] zur controlle über alle ausgaben verlangt er darum 'quartaliter richtige und getreue rechnung ohne falsch'.[230]

Als erziehungsmittel schlägt Seckendorff neben beispiel und gewöhnung noch anwendung der strafe vor. er ist weit von jener philanthropistischen ansicht entfernt, dasz die strafe abzuschaffen oder möglichst zu vermeiden sei. vielmehr erkennt er die notwendigkeit nicht nur von ehren- und freiheitsstrafen, sondern auch von körperlichen strafen an, weil sie in der that die erziehung nicht ganz entbehren kann. so fordert er bei den zöglingen des gymnasiums, dasz die 'überfahrer' der statuten und ordnungen 'nach gelegenheit mit ruthen, gefängnisz oder gar mit ausstossung aus den schulen'[231] gestraft werden. bei dem weiblichen geschlechte will er körperliche strafen vermieden sehen, lieber will er 'nechst ein und andermahligen verweisz, auff eine custodi oder versperrung, entziehung des tractaments, und endlich nach befindung, auff gäntzliche auszstoszung gezielet wissen'.[232] wie hierin, so stimmen wir mit ihm auch weiter darin überein, dasz er, trotz des damals herschenden ge-

[226] 'regeln und erinnerungen' punkt 6.
[227] ebd. punkt 7.
[228] ebd. punkt 5.
[229] ebd. punkt 7.
[230] vgl. ebd.
[231] vgl. fürstenstaat s. 339.
[232] 'unmaszgeblicher entwurff' III 13.

brauchs[233], geldstrafen nicht empfehlen kann und sich gegen diese in seinem 'unmaszgeblichen entwurff' Ernst dem frommen gegenüber ausspricht.

Für diejenigen kinder, welche durch todesfall ihrer eltern beraubt waren, oder deren eltern sich in armseliger lebensstellung befanden, suchte er einen, wenn auch unvollkommenen ersatz in den kinder- oder waisenhäusern.[234] seine gedanken vom nutzen der volksvermehrung, und sicher auch seine liebe zu den armen verlassenen kindern, trieben ihn dazu, das evangelische rettungswerk zu empfehlen und auf errichtung von obengenannten erziehungsanstalten zu dringen.[235] es gereicht seinem pädagogischen scharfblicke zu aller ehre, dasz er die kinder- oder waisenhäuser von den armen-, arbeits- und zuchthäusern für erwachsene personen vollständig getrennt wissen und verhältnisse nicht aufkommen lassen will, wie sie z. b. in dem armen-, waisen- und arbeitshaus in Frankfurt a. M. herschten, 'wo neben den waisenkindern auch aufgehobene bettler und sonst arme, sträflinge, findlinge, blödsinnige, gelegentlich auch Juden, welche zum Christentum sich vorbereiten lieszen', aufgenommen wurden.[236] in diese kinder- oder waisenhäuser 'könte man nicht alle die waisen, sondern auch noch lebender eltern kinder auffnehmen, und zwar der gararmen bürger kinder ümsonst, andere mittelmäszigere aber üm eine leidliche zugabe'. hart erscheint uns seine bestimmung: 'fündel- oder hurenkinder solte man ordentlich nicht auffnehmen, um dadurch der sünde und schande desto mehr zu begegnen, und die armen leute zum ehestand zu reitzen.' doch vergessen wir nicht, dasz er damit die meinung vieler teilte. so sollten im groszen waisenhause zu Amsterdam nur solche kinder aufgenommen werden, die in rechter ehe erzeugt waren; auch das Hamburger waisenhaus nahm nur eheliche kinder von bürgern auf.[237] um so mehr stimmen wir ihm aber bei, wenn er sagt: 'gar kleine kinder, die unter sechs jahren sind, solten auch den eltern nicht abgenommen, sondern ebenfalls denen, die hausz-arm sind, aus dem allmosen zur zubusse sonst etwas gesteuret werden.[238]

Weiter betont er, dasz 'die auffnahme dieser kinder keineswegs für schimpflich gehalten' werden dürfte, dasz die knaben und mägd-

[233] vgl. Schmid encyklopädie d. ges. erziehungs- u. unterrichtsw. 4r bd. s. 397.

[234] dasz er die erziehung in der familie am höchsten schätzt, spricht er in seinem 'unmaszgeblichen entwurff' aus: 'dasz dergleichen personen in mangel eltern und freunde, bey denen sie besser versorget waren, in gottes furcht, zucht und tugend — ihr leben zubringen könten.'

[235] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 230 ff.

[236] vgl. Schmid encyklopädie 10r bd. s. 234. vgl. auch Biedermann 'Deutschland im 18n jahrhundert' II 516, wonach im zuchthause zu Waldheim ganz ähnliche einrichtungen bestanden. (nach 1715!)

[237] vgl. Schmid encyklopädie 10r bd. s. 249. vgl. auch Däbritz 'zur geschichte der ehemaligen katecheten- und kleinkinderlehrerschulen in der diöcese Grimma' s. 61 anm. 327.

[238] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 230.

lein, wie auch diejenigen, 'welche etwas besser durch beyhülffe ihrer eltern tractiret seyn wollen', in 'gewisse abteilungen und classen' gebracht werden. in der erziehung zur arbeit erblickt er die wesentlichste aufgabe der waisenhäuser. darum 'müsten alle aufgenommene kinder unter gewissen auffsehern etwas arbeiten, nach ihren vermögen, und nichts wäre darzu bequemer oder gewisser als spinnen, nehen, wircken, schnürmachen, knüpffeln, knopffmachen und allerhand kleine arbeit, schnitzen und feilen in holtz und anderen materien, die man bey handwercken bedarff'. auch sollen sie 'alles mehl, so sie bedürffen, in kleinen hand-mühlen selbst mahlen, die grössesten solten zum kochen der speise, holtz-sägen und spalten, waschen, kehren, saubern und dergl. selbst angehalten werden. wer auch in der stadt arbeit bedürfte, welche diese kinder verrichten könten, dem solte um einen gewissen billigen preisz solche verstattet werden, so wol inner, als nach gelegenheit, auszer dem hause'.[239] weiter verlangt er, dasz sie 'gärten haben und selbst graben, säen, jäten und zurichten, um darinnen für das hausz kraut, rüben, wurtzeln, salat und dergl. zu haben, auch etliche niedliche gewächse, die viel arbeit, giessen und jäten erfordern, zu verkauffen'. wenn es scheinen könnte, dasz durch diese arbeiten die kinder zu sehr angestrengt würden, so beseitigt er die befürchtung dadurch, dasz er ihnen auch eine erholung gönnt, besonders aber den knaben. schreibt er doch: 'zu gewissen stunden solte man die knaben üben mit bewegungen zur hurtigkeit des leibes und stärckung der glieder dienende.'[240]

So sehr wir auch wieder mit diesen forderungen einverstanden sein müssen, so können wir ihm darin nicht recht geben, dasz er den unterricht in diesen häusern, allerdings auch im sinne seiner zeit[241], nur als nebensache betrachtet. 'auff das studiren müste in diesen häusern gar nicht, sondern allein auff die erziehung zur handthierung gedacht, und also von schulmeistern nichts, als das beten und lesen, und etwa nur mit etlichen das schreiben und rechnen auff eine gemeine art getrieben werden.'[242] es bedurfte eben noch langer zeit, ehe die anschauung durchdrang, 'dasz unterricht und arbeit, und zwar völlig gleichberechtigt, die beiden säulen sind', auf denen eine derartige anstaltserziehung beruhen soll.[243]

Was die fernere lebensweise anlangt, so verlangt er, dasz, wie arbeit und bewegung, auch die speise 'auffs rathsamste zur mäszigkeit und gesundheit eingerichtet sei'; dasz man zur kleidung 'keine andere leinwand, als was im hause gesponnen und gewircket würde', brauchen und zum lager sich nicht so sehr der federbetten, 'als der stroh-säcke, matratzen und wöllen-decken'[244] bedienen solle. —

---

239 vgl. ebd. s. 231.
240 vgl. ebd. s. 232.
241 vgl. Schmid encyklopädie 10r bd. s. 253.
242 vgl. additiones z. fürstenstaat s. 231.
243 vgl. jahresbericht der k. sächs. landesanstalt Bräunsdorf 1889 s. 6.
244 vgl. additiones zum fürstenstaat s. 231.

Seine fürsorge für die erziehung der kinder reicht ferner über die grenzen der anstalt hinaus. 'so bald ein knabe die kräffte erlanget, müste man ihn, mit seiner eltern rath, oder auff der vorsteher ordnung, zu einer handthierung thun, die mägdlein aber zu diensten vermiethen oder verheyrathen.'[245] ganz die aufgabe des staates erkennend fügt er hinzu: 'die mittel zu dergleichen häusern solten sich wol finden, wenn herrschafft und obrigkeiten nicht so sehr auf ihre gegenwärtige lust, als auf ihr amt und künfftigen trefflichen vortheil und auffgang aller nahrung, leute und gewerbs sehen wolten.'[246] die hohe bedeutung dieser anstalten hat er scharf erkannt. er weisz, dasz ein 'solches hausz mit der zeit einen ehrlichen ruff und nahmen, als ein seminarium reipublicae, wo recht damit umgegangen würde'[247], erlangen müste. mit diesen forderungen steht Seckendorff nicht nur auf der höhe seiner zeit, sondern er ragt damit weit über dieselbe hinaus. wir vergessen dabei nicht, dasz diese forderungen allerdings nicht völlig neu waren. bestanden doch schon in gröszeren städten Deutschlands, wie in Lübeck (1547), Hamburg (1597), Rostock (1624), Hannover (1643) usw. waisenhäuser. doch wie gering war ihre zahl gegenüber der drückenden not, die besonders nach dem dreiszigjährigen kriege abhilfe durch gründung von derartigen häusern forderte! wie gering war das verständnis für die notwendigkeit solcher anstalten! erklärten doch 1651 die stände dem herzog Ernst dem frommen 'die aufrichtung eines zucht- und waisenhauses hielten sie wegen grosz- und vielfältiger darzu nöthiger unkosten, sonderlich bei jetzigen schweren zeiten vor unthunlich'.[248] konnte doch noch ein Chr. Thomasius mit besonderem bezug auf die anstalten A. H. Franckes den harten ausspruch thun: 'es sei nützlicher, 10 thlr. zur ausstattung einer armen magd anzulegen, als 1000 thlr. zur stiftung solcher piae causae zu verschwenden', und: 'ein einziges zuchthaus bringe dem gemeinwesen tausendmal mehr nutzen, als tausend waisenhäuser!'[249] wie sehr traten in den schon bestehenden die pädagogischen aufgaben zurück! berichtet doch Val. Andreä[250] in seiner vita: 'da die hilflosen unmündigen, die man ungefähr 80 an der zahl, in dem waisenhause mit schweren kosten erhielt, an leib und seele vernachlässigt wurden und durch schmutz und unreinlichkeit fast zu grunde giengen, so brachte ich es durch anhaltendes bitten dahin, dasz diejenigen, die entweder zum dienen bestimmt waren, oder die eine profession erlernen sollten, unter die wohlhabenden bürger verteilt und zu gottesfurcht und schulen angehalten werden sollten, was mir auch so glücklich gelang, dasz nur wenige zurückblieben, die fast schon

---

[245] vgl. additiones zum fürstenstaat s. 231.
[246] ebd. s. 232.
[247] ebd.
[248] vgl. Boehne 'die pädagog. bestrebungen Ernst d. frommen' s. 103.
[249] vgl. Biedermann 'Deutschland im 18n jahrhundert' 2r bd. s. 366.
[250] vgl. allgem. deutsche biographie 1r bd. s. 441.

bei lebendigem leibe verfault waren.'[251] — Bedenkt man, dasz selbst in gröszeren pädagogischen werken der waisenfrage weniger aufmerksamkeit zugewendet worden ist[252], als die wichtige angelegenheit verdient, so müssen wir Seckendorff um so wärmere anerkennung zollen, dasz er die aufmerksamkeit seiner zeitgenossen darauf gelenkt, ihr neues leben gegeben hat. wir dürfen wohl annehmen, dasz Seckendorff sich in den Niederlanden, wo schon seit dem 16n jahrhundert, besonders in Amsterdam, die groszartigsten waisenanstalten bestanden, mit der waisenfrage beschäftigt, aus persönlicher anschauung ihre hohe pädagogische wichtigkeit erkannt hat. unzweifelhaft[253] hat A. H. Francke, der ja in persönlichem verkehre mit ihm gestanden und seine schriften gekannt, bei ausarbeitung seiner instruction Seckendorffs gedanken benutzt.[254]

Welch groszen einflusz Seckendorff auch der familie und den waisenhäusern in bezug auf die erziehung des kindes zuerkennt, so ist er doch sich wohl bewust, dasz die familie zur ergänzung des erziehungswerkes meist noch einer besondern unterstützung, eines berufenen erziehers vom fach, bedarf. denn 'es sind die väter dermassen in ihren grossen ämptern und geschäfften überhäufft, dasz sie die kinderzucht nicht beobachten können oder wollen'.[255] auch sind nicht allein arme, sondern auch vermögende eltern zu finden, 'die da keinen verstand, noch lust an den studiis haben und zehenmal mehr auf andere, unnöthige dinge, als auf ihre kinder wenden'.[256] besondere beachtung verdient es, dasz er der öffentlichen erziehung vor der privaterziehung den vorzug gibt. 'daher kommt es, dasz — die allerwenigsten ausz den schulen, und noch weniger aus den privat informationen proficiren.'[257] dies erregt um so mehr unsere

[251] vgl. Hüllemann 'Valentin Andreae als pädagog' s. 13.

[252] vgl. Schmid encyklopädie 10r bd. s. 235.

[253] alle nachforschungen in der bibliothek und dem archive des waisenhauses zu Halle sind erfolglos geblieben, dieses festzustellen (Seckendorff war bereits 1692 gestorben).

[254] man vergleiche nur: K. Richter 'A. H. Francke. schriften über erziehung und unterricht' 5r u. 6r bd. s. 393 ff. bemerkenswert ist es auch, dasz die 'fundation und ordnung des waisenhauses zu Oranienburg' 1665 (Vormbaum II s. 636) fast gleiche gedanken enthält, wie sie Seckendorff 1664 in seinen 'additiones' zum fürstenstaat ausgesprochen. welche beziehungen zwischen beiden walten, vermögen wir bis jetzt nicht festzustellen. die ansicht, dasz sie auf eine gemeinsame quelle zurückgehen, scheint ausgeschlossen, schreibt doch Seckendorff: 'so könte man auch mit grossem nutz kinder- oder waisenhäuser stifften —: darbey dieneten aber etliche umstände beobachtet zu werden, welche auszuführen, jetzo zu weitläufftig sein will. mit wenigem aber etliche diszfalls mir beygefallene gedancken gleichsam exercitii gratia zu eröffen, so könte' usw. vgl. add. z. fürstenst. s. 230.

[255] vgl. 'polit. und moral. discurse' s. 166.

[256] vel. additiones z. fürstenstaat s. 164.

[257] vgl. 'unterthänigstes kurzes bedenken' punkt 5 (Mone II s. 145). auch vorrede zu 'polit. u. moral. discurse': 'dasz also, so viel ich weisz, wenig schulen sind und weniger privat informationen, darinnen hierunter der rechte weg gehalten und der zweck behauptet wird.'

verwunderung, als er die gebrechen und schäden des damaligen schulwesens sowohl nach seiten der erziehung, als des unterrichts wohl erkannt hatte. 'jetziger art nach ist aber fast nicht möglich den zweck einer bessern zucht durchgehends oder meistentheils zu erhalten, denn da mangelt es in der allermeisten schularbeit, durch diese wird nicht allein nicht verbessert, was die knaben böses in ihrer eltern häusern sehen und lernen, sondern durch die gesellschafft der andern, und durch die unachtsamkeit der schulmeister und praeceptoren vermehrt.'[258] an anderer stelle sagt er: 'auch will ich nicht reden von so vielen mängeln der lehrart, dasz man in schulen offt das nützlichste am wenigsten treibet, sondern das gröszeste übel ist ingemein, dasz man das studium pietatis et morum, oder die lehre christlicher guter sitten, vor das allergeringste oder wenigste hält, so in den schulen zu beobachten.'[259] den hauptfehler bei privaterziehung erblickt er darin, dasz sich 'meistentheils gantz schlechte und ungeschickte gesellen, die sonst nirgends hin wissen' als 'praeceptores' gebrauchen lassen, 'die weder bey denen erwachsenden jungen edelleuten, und noch viel weniger bey ihren eltern einigen respect haben'.[260] nur da, wo die offenbaren mängel der privaterziehung können beseitigt werden, wo keine kosten gescheut zu werden brauchen, eine persönlichkeit zu gewinnen, die die möglichst gröste sicherheit für das gelingen des erziehungswerkes bietet, wie bei 'auferziehung junger herren'[261], fordert er, dasz ihnen bereits 'in gar zarten jahren' hofmeister gehalten werden. für den niedern adel und 'den armen gesellen von der ritterschaft' fordert er errichtung von schulen[262]; gründung von ritterakademien für den hohen oder 'wenigstens' adelstand, jedoch 'mögten auch die kinder chur- und fürstl. vornehmer räthe, die gleich nicht von adell weren, nach erwegung der umbstände nicht auszuschlieszen seyn'.[263] haben aber die eltern ihre kinder dem erzieher anvertraut, so gilt ihm als erste forderung, dasz beide gemeinsam ihr werk ausführen. sagt er doch: 'man soll auch billich ehrlich befundenen qualificirten leuten, so viel man kan, vertrauen, so wird die auferziehung besser gelingen.'[264] dazu gehört freilich, dasz sich die eltern in allen stücken auf den erzieher verlassen können; daher stellt er hohe anforderungen an ihn und widmet seiner persönlichkeit besondere aufmerksamkeit. zunächst richtet er sein augenmerk auf das alter des erziehers und bedauert, dasz man 'vieler orten junge, ungeübte'[265] dazu nimmt. vielmehr fordert er 'ziemlich betagte leute'. er begründet die for-

[258] vgl. christenstaat s. 486.
[259] vgl. ebd. s. 483. vgl. auch 'unterthänigstes kurzes bedenken' punkt 5 (Mone II s. 145).
[260] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 163.
[261] vgl. ebd. s. 186.
[262] vgl. ebd. s. 163.
[263] vgl. 'unterthänigstes kurzes bedenken' punkt 1 (Mone II s. 144).
[264] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 188.
[265] vgl. ebd. s. 187.

derung damit, dasz 'sie die affecten der jugend an ihnen selbst überwinden gelernt' und dann weiter 'auch nicht ursach hätten, um künfftiger beförderung willen denen jungen herrn zu schmeicheln'.[266] niemand soll daran anstosz nehmen, dasz 'die alten leute die mode nicht verstehen', weil 'tantzmeister, bereiter, sprachmeister, schneider, perrouquenmacher, barbirer und dergl. leute; jeder sein exercitium und kunst, woran sich eitele leute vergaffen, doch besser, als der hurtigste junge edelmann verstehet und also in solchen vanitäten vielmehr dienen und rathen kan, als der hofmeister'.[267] mit der forderung, dasz der erzieher 'ziemlichen alters', steht im innigsten zusammenhange diejenige, dasz er ein sittlicher charakter, eine 'ausgebildete persönlichkeit' sei. ist doch 'nichts spöttlichers, leichtfertigers und verfluchters als ein gott- und ruchloser lehrer'.[268] darum verlangt er von ihnen 'bewährte' und 'reife' tugend, die sich im 'gottesfürchtigen' und 'ehrbaren' leben bethätigt. im übrigen sollte 'das leben und das fürbilde der praeceptoren' zuvörderst auf 'die liebe göttlichen worts, des gebets, der andacht, der verachtung des zeitlichen, der brechung und verleugnung eigenen willens, in übung der gütigkeit, der sanfftmuth, der wahrheit und auffrichtigkeit, der verschwiegenheit, der verträglichkeit, der mässigkeit in allen stücken, der demuth, der freudigkeit, des gehorsams und dergl.' gerichtet sein.[269] auch sollen die erzieher stets bedenken, dasz sie sich nicht besser um ihre zöglinge verdient machen können, als wenn sie ihnen zur gottesfurcht und tugend fürgehen.[270] zu dieser forderung der 'inneren gediegenheit' gesellt sich weiter die, dasz der erzieher 'groszer geschicklichkeit'[271] sei. darum ist die von der landesherschaft, dem consistorium, der gemeinde und dem kirchspiel vorgeschlagene person erst vom superintendenten zu examinieren 'und nicht ehe, als wenn sie tüchtig befunden worden'[272], zuzulassen. vor überschätzung der kenntnisse und des lehrgeschickes aber warnt er; stets soll bei anstellung des erziehers die gröste sorge sein, was er für gemüt und sitten hat, nicht aber die, dasz er sich 'nur äusserlich nicht allzu ungeschickt'[273] anstelle. denn die erzieher pflanzen 'ihren anbefohlenen ihre fehler und laster, so sie von schulen mitbringen, viel leichter ein, als das wenige gute, so sie aus ihren büchern vortragen'.[274] so stellt er sich ganz auf den standpunkt des ehrwürdigen Joh. Gigas: 'si Christum nescis, nihil est, si caetera discis, et sine pietate eruditio est venenum' und fordert, was ein neuerer pädagog so treffend sagt: 'kenntnisse und lehrgewandtheit sind un-

---

[266] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 187.
[267] vgl. ebd.
[268] vgl. christenstaat s. 386.
[269] vgl. ebd. s. 483.
[270] vgl. 'teutsche reden' s. 237.
[271] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 186.
[272] vgl. fürstenstaat s. 332.
[273] vgl. christenstaat s. 189.
[274] ebd. s. 190.

erläszliche anforderungen an den erzieher; aber die belebende kraft quillt nur aus der tiefe eines von lebendiger frömmigkeit erfüllten gemütes hervor.'[275] wie liebe zu gott, so verlangt er auch liebe zu den zöglingen. 'christliche und väterliche liebe und treuhertzigkeit' sollen sie ihnen erzeigen und alles 'poltern, schelten, aushöhnen, schlagen und straffen'[276] unterlassen. auch sollen sie die gabe besitzen, jedes kind nach seiner individualität zu behandeln, dasz sie durch 'conversation die zuneigungen, fehler oder kräffte der jugend erfahren und einem jeden mit guter anleitung begegnen könten'.[277] doch sollen sie sich hüten, die jugend gleichsam zu ihrem spiegelbilde zu erziehen, denn der 'knaben wohlfahrt bestehet nicht darinnen, dasz sie nach der schul-regenten und praeceptoren phantasey und eigensinn in kleidung und geberden, auf eine sonderbare art gezogen werden, welche mehrentheils in gemeinem leben hernach lächerlich und verächtlich und also wieder mit mühe abzugewehnen ist'.[278] wie sehr er weiter in jedem erzieher den väterlichen freund seiner zöglinge erblickt, so warnt er gleichwohl vor zu vertrautem umgange mit ihnen und verurteilt aufs schärfste, wenn sie 'mit und benebenst ihren discipulis im felde und in wäldern mit herumlauffen', mit ihnen 'zechen, spielen, musiciren' oder sonst die zeit noch 'liederlicher verderben'.[279] liebe zum berufe ist die dritte forderung, welche er den beiden erwähnten zugesellt. er wünscht, dasz diese nicht auf eine zu harte probe gestellt werde 'durch kümmerlichkeit der äuszeren existenz'. denn er weisz wohl, dasz viele erzieher 'wegen schlechten unterhalts in not und verachtung' leben und 'mit nebenarbeit und versäumung ihres eigentlichen beruffs ihre nahrung zu verbessern'[280] suchen, 'in schimpfliche nahrungsmittel verfallen und ihrem amt einen spott machen'.[281] darum 'bleibet wohl sündlich und für gott nicht verantwortlich, wann ein kirchen- und schuldiener, ohne seine verschuldung und verschwendung, in dürfftigkeit und armuth gelassen wird, ob er gleich seinen decem, sein opffer- oder schul-geld und dergleichen gar richtig gemessen und bekommen hätte'. treffend fügt er hinzu: 'denn wo das alte einkommen zu geringe ist, da sollen die obrigkeiten und gemeinden neue mittel suchen'[282], und 'haben diese auch, wann sie sich nur angreiffen wolten, in ihrem oder der unterthanen vermögen'. ihnen kommt es zu, die 'ämter also zu versorgen, dasz ein christlicher schul-diener gleichwohl auch bey seiner arbeit und hindansetzung anderer nahrung, nicht darben, oder sein weib und kinder im bettel-stande hinterlassen müsse'.[283] weil aber

---

[275] vgl. Baur 'grundzüge der erziehungslehre', 1876, s. 125.
[276] vgl. christenstaat s. 486.
[277] vgl. ebd.
[278] ebd. s. 483.
[279] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 163.
[280] vgl. christenstaat s. 486.
[281] ebd. s. 180.
[282] vgl. ebd. s. 410.
[283] vgl. ebd. s. 409.

diese vorsorge 'sich schwerlich auf ewige zeiten durch stifftungen einrichten und endigen' läszt, so geht sein rat dahin, 'sich darin milde zu erzeigen, wie es jedesmalige gelegenheit der läuffte mit sich bringt.[284] lebhaft bedauert er, dasz auch bei den reichen und dem adelsstande der erzieher 'selten danck' verdient. 'es soll ein grosses sein, wenn man einen praeceptorem mit zwantzig oder dreiszig thalern jahrs-besoldung, für zwey, drey oder mehr söhne zugleich hält, deren jeder wohl zwey zuchtmeister bedürffte'.[285] vielmehr 'solte man das amt eines jungen herrschafts-hofmeisters für das allervornehmste, wichtigste, ehrlichste und einträglichste halten und bestellen' und ihm 'die grösseste besoldung und reichliche begnadigung' widerfahren lassen.[286] sicher für die meisten seiner zeitgenossen unverständlich, begründet er seine forderung damit: 'alldieweil seine mühe und gefahr die allergröszeste zu hofe ist.'[287] so sehr er mit diesen darlegungen sociale hebung des gesamten lehrerstandes im auge hat, so gilt doch für einen jeden desselben seine mahnung: 'die aber in kirchen- und schulämtern sitzen, müssen sich so wol und mehr, als alle christen, der lehre Christi und der apostel erinnern, dasz man keine köstliche tractamente in essen, trincken, kleidern und andern ergetzlichkeiten, — suchen, sondern sich begnügen solte, wann man nahrung und kleider habe, nicht nach eigener begierde oder dem thörichten welt-lauff und mode (wie man es heist) sondern nach ordentlicher guter masse und zu dem zweck, wozu gott dergleichen dinge gegeben.'[288]

Weil auch bei ihm 'der prinzipal-zweck der auferziehung der jugend zwey stück' umfaszt, 'nemblich scientiam et mores'[289], und weil er überzeugt ist, dasz man sein augenmerk 'sorgfältig auf beide stücke zu richten' hat, so wendet er auch der sogenannten mittelbaren erziehung, dem unterrichte, seine aufmerksamkeit zu. jedem familienvater, er sei von adel[290], oder von gemeinem stande[291], legt er die pflicht auf, seine kinder zur schule zu schicken, darinnen sie zu christlicher frömmigkeit und brauchbarkeit für das leben erzogen werden. so sagt er: 'ein jeder aber, der ein christ und seiner vernunfft mächtig ist, hat gleichwol zu wünschen, und dahin zu trachten,

---

[284] vgl. christenstaat s. 410.

[285] vgl. ebd. s. 189. dasz dieses gehalt ein niedriges war, ersieht man daraus, dasz seit dem jahre 1650 ein jeder schullehrer in den gothaischen landen 50 mfl. an barem gelde, ferner 8 malter korn, freie wohnung mit gartengenusz, freies holz und steuerfreies getränk hatte. vgl. Boehne 'die pädagogischen bestrebungen Ernst d. fr.' s. 107.

[286] vgl. additiones z. fürstenstaat. s. 186.

[287] vgl. ebd. s. 187.

[288] vgl. christenstaat s. 410.

[289] vgl. 'unterthänigstes kurzes bedenken' punkt 4 (Mone II s. 145). auch 'teutsche reden' s. 230.

[290] vgl. additiones z. fürstenstaat s. 162.

[291] vgl. christenstaat s. 483.

dasz seine kinder in zarten jahren, da sie ohne das zu andern verrichtungen unbequem seyn, in der christlichen religion wohl unterrichtet, und auch zu solchen dingen angewiesen werden, deren sie sich in allen ständen, darein sie etwa gott dermaleinst setzen möchte, wohl und nützlich gebrauchen können.'[292] daher ist ihm die 'erste und niederste, gleichwol aber nöthigste und unentbehrlichste art der schulen diejenige, darinnen solche beyde stücke, nemlich der nothdürfftige unterricht christlicher lehre, und die erlernung gemeiner zu allen ständen erforderten geschicklichkeit, als da ist lesen, schreiben und dergl. getrieben werden'.[293] weiter betont er, in übereinstimmung 'mit denen an vielen orten auffgerichteten ordnungen und schulverfassungen, so auch in öffentlichen druck ausgangen', dasz 'sonderlich die unterrichtung christlicher lehre zuvörderst geschehe und dann die gemeinnützigen stücke, lesen, schreiben, rechnen, singen, und was etwa mehr in teutscher sprache einem vernünfftigen menschen zu allerhand guter nachricht in allen ständen dienen kan[294], der jugend beygebracht werde'.[295] wie eine mahnung aus neuerer zeit erklingen seine worte, dasz 'überflusz aber vermieden' werde.

So hoch diese forderungen sind, in denen wir die grundlage aller volksschulerziehung erblicken, so bedeutend sind auch seine weiteren gedanken über diesen gegenstand. so soll 'es nicht leichtlich an einem ort des landes, wo leute beysammen wohnen und kinder gezogen werden, an einer solchen schule mangeln, oder ja dieselbe nicht ferne darvon, sondern bequemlich gelegen und zu finden seyn'.[296]

In diese schule sollen die eltern, vormünder und pfleger der kinder die jugend 'zu rechter zeit' und 'zum längsten im fünfften jahr ihres alters' schicken, sie auch 'darvon keineswegs abhalten, sie zu hause nicht ärgern', sondern sie vielmehr 'zu erholung und beobachtung dessen, was sie in schulen gutes lernen, anweisen'.[297] in der schule aber sollen sie 'nach unterscheid dessen, was sie begriffen', in 'etliche hauffen' geteilet werden. wie lange die kinder

[292] vgl. fürstenstaat s. 330.
[293] ebd. s. 331.
[294] Seckendorff denkt hier sicher an die aufnahme des 'kurzen unterrichts von natürlichen dingen', wie sie seit 1656 in den gothaischen schulen geboten war. über die epochemachende bedeutung des buches vgl. Joh. Müller 'special vnd sonderbahrer bericht —' s. 104 ff. und Boehne 'die pädagog. bestrebungen Ernst d. fr.' s. 156 ff. inwieweit Seckendorff bei der herausgabe genannten buches beteiligt gewesen ist, vermögen wir bis jetzt nicht festzustellen. doch haben wir grund anzunehmen, dasz er wesentlich daran gearbeitet hat. man vergleiche nur den 2n, 3n und 4n teil desselben, worinnen 'von etlichen nützlichen wissenschaften', 'von geist vnd weltlichen sachen', 'von etlichen hauszregeln' die rede ist, mit seinen sonstigen darlegungen.
[295] vgl. fürstenstaat s. 333.
[296] vgl. ebd. s. 332.
[297] vgl. ebd. s. 333 u. 334.

darinnen bleiben sollen, bestimmt er nicht, doch wünscht er, dasz 'die gemeine jugend, deren man zumal in den dörffern nicht lange entbehren kann, ihren eltern und freunden zu dienst, desto ehe wieder aus der schulen entlassen werde'.[298] damit sie aber dennoch mit den nötigen kenntnissen und fertigkeiten ausgerüstet sind, so ist den 'schulmeistern genugsame art und weise in schrifftlichen ordnungen' zu zeigen, 'wie sie sich bey ihrer unterweisung verhalten, und wie sie in einem und andern stück verfahren sollen'[299], damit nicht auf viel und unterschiedliche weise (nach eines jeden kopff und unverstand) die jugend zerrüttet' wird. wie mit dieser, so steht er auch mit der folgenden forderung auf seiten der pädagogischen neuerer, dasz die schulmeister im lernen 'eine natürliche, anmuthige art' anwenden und 'wenig und einerley schul-bücher' einführen sollen. er glaubt alle diese bestrebungen um so leichter verwirklichen zu können, je fleisziger die schulen einer gründlichen inspection unterworfen sind. sonderlich sollen die pfarrer eines jeden ortes 'auf ihre schulmeister und die untergebene jugend ein wachsames auge haben, damit christlicher und nützlicher ordnung allenthalben nachgelebet werde'.[300] der hohen und niedrigen obrigkeit aber legt er ans herz, 'dasz sie über solche schulen halten' und zwar nicht allein mit 'verfassung guter ordnung', sondern auch, 'dasz sie selbst lust und beliebung trage, in dem consistorio öffters nach dem schulwesen zu fragen, auf dessen verbesserung zu gedencken und dem mangel vor zu sehen, nach tüchtigen leuten zu trachten und ihnen genugsames auskommen bey ihrem dienst zu verschaffen, sie auch solches ihres dienstes nicht entsetzen lassen'. von den beamten und gerichtsverwaltern aber erwartet er, 'dasz sie über den schulordnungen steiff halten, den examinibus beywohnen und den schuldienern bei ihrem amt, auch darbey gewöhnlicher freyheit und immunität schutz leisten, ihnen zu ihrer besoldung, erhaltung ihrer wohnungen und dienst-güter verhelffen und alle möglichste förderung erzeigen'.[301]

Fürwahr, wäre es auch nicht bekannt, dasz Seckendorff im intimsten verkehre mit herzog Ernst dem frommen gestanden, diese seine forderungen würden dennoch zeigen, dasz er von den bestimmungen und verordnungen des fürstlichen pädagogen genaue kenntnis hat. man vergleiche nur: 'special vnd sonderbahrer bericht —' (sammlung selten gewordener pädagog. schriften früherer zeiten. 10r bd., herausgegeben von A. Israel und dr. Joh. Müller, Zschopau 1883) cap. I: 'von dem ampt der praeceptorum vnd schulmeister', s. 4 ff.; cap. II: 'von den kindern und schülern', s. 10; cap. XIII: 'von dem ampt der eltern gegen die kinder', s. 63 ff.; cap. XIV: 'von

[298] vgl. fürstenstaat s. 333. nach christenstaat s. 485 scheint ihm das vierzehnte jahr als abschlusz der schulzeit zu gelten.
[299] ebd. s. 332.
[300] vgl. ebd. s. 334.
[301] vgl. ebd. s. 334 u. 335.

der auffsicht der pfarrer über die schule', s. 64 ff.; cap. XV: 'von der obacht der weltl. beampten über diese schul-ordnung', s. 66 ff.; cap. XVI: 'von der ober-auffsicht der superintendenten, adjuncten und inspectoren', s. 67 ff.

Doch geht er über Ernst des frommen forderungen bedeutend dadurch hinaus, dasz er, allerdings erst in späteren jahren, der erziehung des weiblichen geschlechtes seine besondere aufmerksamkeit zuwandte. dies verdient um so gröszere anerkennung, als die mädchenerziehung auch noch zu seiner zeit arg vernachlässigt wurde. zwar hatten schon Brenz, Aepinus, Fr. Lambert von Avignon und besonders Luther und Bugenhagen im 16n jahrhundert[302], Ratke und Evenius[303], Alstedt[304] und Comenius in späterer zeit, zur gründung von mädchenschulen aufgefordert, zwar waren auch hier und da besondere 'jungfrauenschulen' und 'mägdleinschulen' errichtet worden[305], doch konnte von einer durchgängigen bildung des gesamten weiblichen geschlechtes keine rede sein.[306] selbst da, wo Ernst d. fr. seit 1642 in seinem 'special- vnd sonderbahren bericht' die schulpflichtigkeit aller kinder ohne einschränkung ausgesprochen hatte, war es noch 1698 nötig zu betonen: 'nach § 8 sind ohne unterschied die mägdlein sowol als die knaben zum schreiben anzuführen, und da etliche eltern so wunderlich und sich weigern, den mägdlein papier zu schaffen, ist es gehörigen orts anzuzeigen.'[307] konnte doch noch im jahre 1772 ein alter schulmann schreiben: 'bei den virginibus ist das schreiben nur ein vehiculum der lüderlichkeit.[308] um so erfreulicher ist es eben, dasz ein mann wie Seckendorff ganz im geiste Luthers und Bugenhagens, die gleich ihm durch die erziehung der mädchen sittliche hebung des familienlebens erstrebten, in einer für seine zeit selten dastehenden weise für eine bessere erziehung des weiblichen geschlechtes eintritt.[309] er sagt: '— es ist auch nicht unnützlich etwas von der aufferziehung und

---

302 vgl. Rost 'die pädagogische bedeutung Bugenhagens' s. 25 ff.

303 vgl. Tholuck 'lebenszeugen der Luth. kirche' s. 406 ff.

304 vgl. Kvascala 'zur geschichte der wiedergeburt der pädagogik' (Paedagogium 1890 3s hft. s. 147).

305 vgl. Schmid encyklopädie 10r bd. s. 362.

306 fand doch der unterricht der weiblichen jugend in der kursächs. schulordnung von 1580 keine regelung! wurde doch erst durch die instruction vom 20 november 1724 die schulpflichtigkeit der weiblichen jugend daselbst ausgesprochen! vgl. Georg Müller 'das kursächsische schulwesen beim erlasz der schulordnungen von 1580'. programm des Wettiner gymn. zu Dresden.

307 vgl. 'erneuerte erinnerungs-puncta zum schulmethodo'. a. 1698. s. 5 punct 19. vgl. ebd. s. 11 punkt 44. 'ob auch wol an einigen orten die knaben zur anweisung zum predigt schreiben des sonntags kommen, so haben doch einige eltern die mägdlein darvon abgehalten. welches künfftig nicht zu gestatten ist.'

308 vgl. Schmid encyklopädie 10r bd. s. 23.

309 wir erwähnen hier, dasz V. L. v. Seckendorff mit Hans Michael Moscherosch, der in seiner prächtigen schrift 'insomnis cura parentum' ebenfalls für bessere erziehung des weiblichen geschlechts eintritt,

erbauung im christenthum wegen des weiblichen geschlechts, zu gedencken. es ist kein geringer fehler, dasz man dieszfalls so wenig hierauf siehet, und das weibs-volck zum theil zu schlecht und sklavisch, theils zu hoch und ohne ordnung hält, — ist also eine grosse unverantwortliche nachläszigkeit, dasz so wenig sorge für die unterweisung und gute erziehung des weiblichen geschlechts getragen wird. ein sehr weniges geschiehet in den mägdleinschulen und bleibet gemeiniglich nur bey dem alleruntersten grad der catechisation; gleichwol spüret man, wie fähig das weibs-volck aller lehre ist, dazu man sie ziehen wil, so weisz man auch, was sie in regierung der gemüther vermögen, und dasz sich auch die gelehrtesten und muthigsten männer selten des weiber-regiments entbrechen können; solte dann nicht nöthig und nützlich seyn, ein mehrers bey ihrer aufferziehung zu thun, damit das rechtschaffene christenthum in sie gepflanzt und also durch sie die christliche zucht in häusern desto besser erhalten werde, ja den männern selbst durch der weiber gottesfurcht von manchen lastern abhaltung geschehen möchte. es hat auch das weibliche geschlecht etliche äuszere vortheile: sie stecken nicht so sehr in den weltlichen schweren geschäfften, sie leben mäsziger, sie kommen nicht unter so viel böse gesellschafft. wil man sagen, gelehrte weiber haben zuweilen nichts gutes gestifftet, das entschuldiget unsere fahrläszigkeit nicht, denn die männer haben dergleichen und noch vielmehr gethan, deszwegen doch das studiren nicht unterlassen wird; so ist auch eine mittelstrasse zu treffen, und könte das weibs-volck nur in den besten stücken des christenthums und der sitten-lehre unterwiesen, von curiositäten und aberglauben aber, welcher der unwissenheit anhänget, und bey dem weiblichen geschlecht so wohl als der blinde eyfer sehr gewöhnlich ist, abgehalten werden[310], zumahl sie auch so lange zeit nicht als die manns-personen zu studiren haben, indem sie eher erwachsen, und im ehestand zur häuszlichen sorge gerathen.'[311] ebenso interessant wie diese darlegungen sind seine weiteren ansichten über die erziehung des weiblichen geschlechts. er schreibt: 'die jungfrauen-klöster, wann der grosse zwang und einbildung der verdienstlichen heiligkeit davon geblieben, hingegen eine christliche aufferziehung in wahrem christenthum und andern häuszlichen tugenden und geschicklichkeiten besser beobachtet worden wäre, nebenst gestattung der heyrath nach einer jeden gelegenheit, hätten nicht anders als gelobet werden können. der grosse miszbrauch, so vor der reformation darinnen verspüret worden, hat sie zwar verhast und öde gemacht: dennoch aber ist etlicher orten

---

mütterlicherseits verwandt ist. vgl. Nickels 'H. M. Moscherosch als pädagog', Leipzig 1883, s. 9.

[310] wie notwendig diese forderung in damaliger zeit war, ersieht man daraus, dasz Seckendorff selbst noch im hexen- und gespensterglauben befangen war! vgl. christenstaat s. 38 ff.

[311] vgl. christenstaat s. 492.

auf eine wiederauffrichtung gedacht worden, davon insonderheit des glorwürdigen churfürsten Augusten von Sachsen mit der ritterschaft und städten des churfürstenthums getroffene verabscheidung anno 1555 merckwürdig und in der landes-ordnung zu finden, darinnen verheissen wird, drey so genannte jungfrauschulen, jede vor 40 personen im lande zu stifften[312], darinnen adeliche und bürgerliche töchter im achten jahr ihres alters auffgenommen, und drey jahr in zucht und gottesfurcht unterwiesen werden solten: aber wie anders gutes mehr, ist auch dieses ohne effect geblieben, so doch ein herrlich exempel gegeben hätte, dem hin und wieder nachzufolgen gewesen wäre.'

Vergegenwärtigt man sich, dasz diese gedanken über weibliche erziehung Seckendorff 1685 in seinem christenstaat veröffentlichte, bevor Claude Fleury seine schrift 'traité du choix et de la méthode des études' 1686 herausgab (Seckendorffs extract daraus erschien acta erudit. 1688 s. 317 ff.), und Fénelons schrift 'de l'éducation des filles' 1687 bekannt wurde, so können wir behaupten, dasz es nicht nur französischem, sondern auch deutschem einflusse zu danken ist, dasz A. H. Francke der weiblichen erziehung seine aufmerksamkeit zuwandte.

Weiter ist es beachtenswert, dasz die anfänge dieser bestrebungen uns an den hof Ernsts des frommen führen, des fürsten, den man mit recht den pädagogen unter den fürsten genannt hat. so schreibt Seckendorff: 'einen guten vorsatz hat der gottsel. löbl. fürst, hertzog Ernst zu Sachsen etc. unter andern auch in gedancken gehabt, und ist offt in zeit meiner bey sr. fürstl. durchl. unterthänigst geleisteten dienste damit herausgegangen, so wohl die versorgung, als auferziehung der weibs-personen, sonderlich von höherm stande, betreffende.'[313] doch musz sich Seckendorff speciell mit der frage beschäftigt haben. wie käme es sonst, dasz er im jahre 1670, also sechs jahre nachdem er aus Ernsts d. fr. diensten getreten, vom herzog selbst aufgefordert wird, seine gedanken darüber kundzugeben?[314] in der that, unsere vermutung bestätigt sich durch

[312] diese angabe Seckendorffs stimmt nicht genau; vgl. codex August. I 46. die betreffende stelle lautet: 'wir haben auch auf unterthäniges ansuchen derer von der ritter-schafft, und städten, gnädiglich gewilliget: dasz wir drey jungfrau-schulen wollen stifften und anrichten lassen, die eine zu Freyberg, die andere zu Mühlberg, in welcher beyder ietzlicher viertzig personen, und also in beyden schulen, achtzig, darein die alten ordens-personen mit gerechnet seyn sollen; und die dritte schule zu Saltza in Düringen, darin dreiszig personen sollen unterhalten werden.'

[313] vgl. add. z. christenstaat s. 919.

[314] herzog Ernst schreibt an Seckendorff: '— alls haben wier etliche puncten, welche bey effectuirung dergleichen vorhabens, die fundation mitt zue richten, seyn möchten, entwerffen lassen, welche wier euch von worth übersenden, mit gnädigst begehren, ihr wollet unsz ewer bedencken, und was ihr beydes im hauptwercke selbst, alls auch bey angeregten puncten zu erinnern, und daran sonst weiter zue verbeszern zue seyn erachtet, mit nechstem entdecken. unsz geschiehet daran hier gnädigst gefallen.' XX, VII, 17 nr. 1 haus- und staatsarchiv zu Gotha.

seine eignen worte, welche er am 3 dec. 1670 auf des herzogs brief vom 27 nov. antwortet: 'wiewohl ich nun eine geraume zeit mit dergleichen gedancken umbgegangen; so hat es mir doch an zeit ermangeln wollen, solche recht zu überlegen und auszzuführen'. Über die nähere veranlassung hierzu schreibt er: 'nachdem auch s. fürstl. durchl. von einem nahe verwandten fürstl. hofe ein besonderer anlasz darzu gegeben worden[315], haben sie an. 1670 d. 27 nov. etliche puncten entwerffen lassen (ob ich schon sechs jahr zuvor aus dero diensten gewesen) mein weniges gutachten darüber gnädigst erfordert, so ich auch den 3 dec. de an. unterthänigst erstattet, und das concept noch aufgehoben habe[316]; darinnen habe ich so wohl, wie erwachsene weibs-personen, die einsam zu leben begehrten, zu versorgen, als auch junge zu erziehen, und was für mittel darzu zu brauchen wären, so gut mir ein und anders damahls beygefallen, entdecket; es will aber der raum zu enge fallen, solches anhero einzurücken, bedörffte auch noch besserer ausarbeitung.'[317]

Dieses schriftstück ist jener 'unmaszgeblicher entwurff', dessen wir mehrfach gedacht haben.[318] es ist ein wertvoller beitrag zur geschichte der weiblichen erziehung im 17n jahrhundert und verdient um so mehr besondere beachtung, als man geneigt ist, das vorhandensein derartiger bestrebungen in dieser zeit in frage zu ziehen. war auch ein äuszerer erfolg nicht zu verzeichnen, so war doch durch Seckendorffs bemerkung in seinem 'christenstaate' die anregung gegeben, der angelegenheit weiter nachzudenken. es erscheint uns bedeutsam, dasz ein herr v. Haugwitz, herr v. Schweinitz, freifrau Henriette Katharina v. Gersdorff, der kanzler v. Jena und A. H. Francke durch gründungen von ähnlichen anstalten verwirklichen, was er erstrebt hatte.[319]

Neben der 'ersten, niedersten art' der schulen fordert er weiter 'zu erlernung der lateinischen, auch wohl griechischen und hebräi-

---

[315] brief Ernst d. fr. vom 27 nov. 1670. '— und wier dann durch neulichst erfolgten tödtlichen abgangk des weilands durchl. fürsten unsers lieben vettern herrn Emanuels fürstens zu Anhaldt, welcher drey fräwlein schwestern hinter sich verlassen, ist dergleichen fundation weiter mitt gedancken zue helffen, anlasz bekommen.' XX, VII, 17 nr. 1 im haus- und staatsarchiv zu Gotha.

[316] im archiv zu Meuselwitz nicht mehr vorhanden!

[317] vgl. add. z. christenstaat s. 919.

[318] vgl. XX, VII, 17 im haus- und staatsarchiv zu Gotha, es besteht aus 9 nummern: 1) brief Ernsts d. fr. an Seckendorff vom 27 nov. 1670; 2) 'worauff die fundation zu richten'; 3) 'an die fürstl. wittib zu Anhaldt Bernburgk, fürstl. durchl.' vom 27 nov. 1670; 4) 'an die fürstl. Anhaldt Bernburgk wittib zu Anhaldt, frau Eleonore Sophie zu Ballenstett' vom 24 dec. 1670; 5) 'unmaszgeblicher entwurff wegen auffrichtung eines stiffts oder samlung vor christl. weibs personen'; 6) u. 9) briefe Eleonore Sophiens vom 2 dec. 1670 und 7 jan. 1671 an herzog Ernst; 7) schreiben Seckendorffs an herzog Ernst vom 3 dec. 1670; 8) 'unmaszgebliche vorschläge, wie bey vorhabender stifftung, was zum gottesdienst u. guther disciplin gehöret, zu bestellen'.

[319] vgl. G. Kramer 'A. H. Francke' 2r bd. s. 14 ff.

schen sprache, so dann einer und andern geschicklichkeit, welcher die jugend, die einsten in kirchen- und schul-ämtern, oder bey gerichten- und rath-stellen sich nützlich gebrauchen will, lateinische schulen und gymnasia oder land-schulen'.[320] was die lateinischen schulen anbelangt, so erwähnt er, dasz sie 'von alters hero in etlichen grossen flecken und dörffern, mehrentheils aber in den städten angeordnet, oder noch mit nutz zu fundiren'[321] sind. wie bei der niedersten art, so verlangt er auch hier, dasz 'die schulen in etliche hauffen oder classes eingetheilet und ihnen unterschiedliche praeceptores fürgesetzet, also dasz die jugend nach unterschied des alters und fähigkeit, ordentlich geführet, und die knaben, die einerley geschicklichkeit haben bei ihren praeceptoren so lange gelassen und unterwiesen werden, bisz sie auf gehabte erforschung weiter in die höhere classes fortgesetzt, und endlich diejenigen, welche beym studiren bleiben wollen, in das gymnasium befördert werden können'.[322] besonders betont er, dasz diese schulen, 'je höher die unterweisung steiget', 'je mehr und mehr fleiszige inspection' erheischen, und dasz auch bei ihnen alle forderungen, welche an die niedersten schulen gestellt wurden, in acht genommen werden müssen. auch sollen die inspectoren und präceptoren 'billig bedacht sein', 'dasz sie die eltern, welche vermögend sind, und deren kinder feine ingenia haben, darzu halten und bewegen, dasz sie solche ihre kinder bey den schulen lassen, bisz sie weiter und mehr in erlernung der sprachen und wissenschafften fortkommen können: da sie auch armuths halben solches nicht thun könten, haben sie es an höhere örter, zu des landes-herren weiterer milderer verordnung und hülffe, zu berichten'.[323] vom nutzen dieser lateinischen schulen ist er überzeugt. so schreibt er ganz im sinne seiner zeit: 'ob wohl auch — nicht alle schuljugend, die sich der lateinischen schulen gebrauchen, zu hoher wissenschafft gelanget, theils, dasz sie nicht alle gleicher fähigkeit sind oder mittel haben, dem studiren abzuwarten, auch das gemeine wesen allerley leute erfordert, und nicht alle gleich gelehrt und zu hohen diensten befördert werden können: so hat doch solche schul-unterweisung nicht geringen nutz, indem diejenigen, die einen anfang von sprachen und wissenschafften erlanget und zu guten sitten in schulen angehalten und ihr verstand in etwas geübet worden, hernachmals, da sie etwan zu anderer handthierung schreiten, darzu viel geschickter und hurtiger, und im gemeinen leben zu allerhand ehrlichen handlungen, und sonderlich in ihrem vaterlande, zu verrichtung eines und andern dienstes besser zu gebrauchen sind.'[324] doch verdient es beachtung, dasz er damals schon die muttersprache als gleichberechtigten factor im

---

[320] vgl. fürstenstaat s. 336.
[321] vgl. ebd.
[322] vgl. ebd.
[323] vgl. ebd. s. 337.
[324] vgl. ebd.

reiche der lateinschule anerkennt. daher wäre zu wünschen, 'dasz in den stadt-schulen, oder etlichen orten auf dem lande, neben den lateinischen sprach- und schul-künsten, auch etwan in teutscher sprache ein nothdürfftiger bericht der jugend wiederführe von andern dingen, die ein künfftiger hauszvater, bürger und einwohner des landes von allerhand natürlichen und vernünfftigen sachen, beschaffenheit des landes-regiments und hauszwesens in allen ständen mit nutz wissen und gebrauchen könte'.[325] dreiszig jahre später geht er mit seinen forderungen noch weiter; vollständige trennung der gelehrten- und der volksschule strebt er an. er sagt darüber: 'ein grosser vortheil wäre auch, wenn man mit erspahrung vieler anderer, offt sündlicher und eiteler auffwendung und kosten, die schul-arbeit theilen, und gar andere schulen für die kinder ingemein, zu lernung der durchgehends nothwendigen stücke, so wohl in catechesi, als wegen lesens, schreibens und rechnens, andere aber allein vor diejenigen hielte, die beym studiren bleiben wolten.'[326] musz er auch einstweilen 'eine völlige und sattsame separation' dieser schulen bezweifeln, so fordert er doch, dasz 'in den gemeinen schulen gar kein latein oder dergleichen etwas getrieben werde. aus solchen gemeinen schulen kämen christliche und nützliche unterwiesene hauswirthe, auch soldaten, denn diesen allen ist das wenige latein, so sie in den schulen erschnappen, und darüber die zeit mit versäumnis mehrer und nöthiger information in gottes wort und guten sitten verdrieszlich hinbringen, nichts nütze.'[327]

Mit diesen forderungen will er die lateinischen schulen nicht völlig beseitigen, vielmehr sollen sie als vorbereitungsanstalten zu den gymnasien das erziehungs- und unterrichtswerk bei denen fortsetzen, die das 14e jahr, somit das ziel der deutschen schule erreicht haben. ausdrücklich betont er hier nochmals: 'zumahl aber müste man keine in die lateinische schul lassen, als wo der vorsatz zu den studiis gewisz, auch ingenia und mittel von den eltern, oder aus stipendiis (die man mit gutem bedacht dazu anwenden müste) vorhanden wären.[328] er ist fest überzeugt, dasz ein knabe von vierzehn jahren 'in zwei oder drei jahren bei wachsendem verstand im latein und andern dergleichen dingen ein grosses thun'[329] könne. er begründet seine ansicht damit, weil man siehet, 'in was geringer zeit ein erwachsener, hurtiger mensch eine fremde sprache lernet, der wohl 12 oder 15 jahr von seiner kindheit her mit dem Donat, grammatica, vocabulariis und autoribus geplacket worden.'[330] — wie in diesen schulen, so sollen auch in den gymnasien hauptsächlich die sprachen nebst religion und sittenlehre getrieben werden.

---

[325] vgl. fürstenstaat s. 338.
[326] vgl. christenstaat s. 484.
[327] vgl. ebd. s. 485.
[328] vgl. christenstaat s. 485.
[329] ebd.
[330] ebd.

während aber in jenen die schüler nur 'nach erforderung der sprachkunst oder grammatic etwas füglich zusammen setzen und leichte lateinische schrifften verstehen und erklären lernen', auch in der griechischen sprache die elemente treiben[331], verlangt er in diesen neben der pflege der lateinischen, griechischen und 'zum behuff des studii theologici' den anfängen der ebräischen sprache noch unterricht in rhetorik und logik, 'den galanten disciplinen'[332] physik und mathematik, deutscher oratorie[333] und deutschem stil.[334] so erkennt er das dringende bedürfnis an, die jugend mit den modernen bildungswissenschaften vertraut zu machen! so fordert er ein menschenalter vor dem Nürnberger pastor und schulinspector Feuerlein[335], in übereinstimmung mit herzog Ernst d. fr., der bereits vor 1660 verlangte, dasz die mathematischen disciplinen und die physik mehr zu berücksichtigen seien[336], mathematisch-naturwissenschaftliche studien![337] so betont er lange vor dem thatkräftigen auftreten eines Thomasius und A. H. Francke[338] die notwendigkeit, dem 'teutschen stylus', der 'teutschen oratorie' besondere aufmerksamkeit zuzuwenden! betreffs des 'teutschen stylus' sagt er, dasz ihn alle, die ad rempubl. kommen, bedürfen; auch beklagt er, 'dasz ihn keiner lehren oder lernen will, alsz mit grossem pericul und unstatten, wann er schon im officio ist, dahingegen mann andere sprachen gleichwohl affectirt, die doch in republ. bey weitem so nutz nicht sind.'[339] welche wichtigkeit er aber der 'teutschen oratorie' beimiszt, ersieht man aus folgenden worten: 'ist also eine von den allergrössesten sorgfalten bey auferziehung der jugend, sonderlich aber deren, welche zu hohen verrichtungen geboren, dasz sie recht und wohl reden lernen, worzu denn nicht allein unterweisung, sondern auch fürnehmlich exempel und vorgang gehöret. denn wie wir

---

[331] vgl. fürstenstaat s. 338.
[332] vgl. Paulsen, s. 378 ff.
[333] vgl. 'teutsche reden' s. 6.
[334] vgl. 'unterthänigstes kurzes bedenken', punkt 6 (Mone II 146).
[335] vgl. Paulsen, s. 379.
[336] vgl. Boehne 'die pädagog. bestrebungen Ernst d. fr.' s. 222.
[337] trotzdem schreibt noch A. H. Francke 'ingleichen findet sichs selten, dasz einer eine wissenschaft von der arithmetica vulgari mitbringet; deren gebrauch doch im gemeinen leben immer vorfället!' K. Richter 'pädagog. bibliothek' 5r und 6r bd. s. 637.
[338] vgl. 'von der teutschen oratoria': 'weil so viel daran gelegen, dasz man einen feinen teutschen stilum lerne schreiben, so werden auch einige in demselben (pädagogium) durch anleitung zur teutschen oratorie geübet.' K. Richter 'pädagog. bibliothek' 5r und 6r bd. s. 525.
[339] vgl. 'unterthänigstes kurzes bedenken', punkt 6 (Mone II 146); vgl. A. H. Francke: 'ich finde, dasz wenig studiosi theologiae sind, die einen teutschen brief recht orthographice schreiben können.' K. Richter 'pädagog. bibliothek' 5r und 6r bd. s. 636. 'billig solte zu dem ende bei einem jeden studioso theologiae nebst der scientia theologica, eine feine leserliche hand, orthographie, eine ziemliche wissenschaft der arithmetic, ein guter teutscher unaffectirter stylus, daran es, leider, den meisten fehlet, die doch ihre meiste künftige arbeit im teutschen proponiren oder schreiben bekommen, — gefunden werden.' ebd.

den anfang unserer muttersprache nicht aus der grammatic, sondern von hören und auffmercken haben, also gewehnen wir uns auch am leichtesten bey vollkommenen reden dasjenige an, was wir von denen hören und fassen, die uns darinnen vorgehen, und thun solche exempel weit mehr als die lehre aus büchern, wiewohl man diese auch zum vortheil brauchet.'[340] weiterhin dringt er darauf, dasz man sich der grösten reinheit im sprachlichen ausdruck befleiszigen soll: 'wo man aber läufftige und bekandte teutsche wörter hat, so ist ihnen, als eingebohrnen, billich von den fremdlingen der vorzug zu gönnen' und kann nicht loben, 'dasz man ohne noth immer mehr und mehr neue wörter aus andern sprachen einflickt und damit zierde und nachdruck im stylo zu erlangen vermeynet.'[341] doch warnt er vor übertriebenem purismus und bemerkt: '— wann wir alles, was aus fremden zungen ursprünglich herkommt, verwerffen wolten, so würde ein grosser theil unserer sprache verlohren gehen.'[342]

Seinem bestreben, das gymnasium umzugestalten, den ansprüchen des praktischen lebens möglichst gerecht zu werden, entsprechen auch seine ansichten über die erteilung des lateinunterrichts in diesen anstalten. es steht ihm fest, dasz die lateinische sprache die grundlage aller gelehrten bildung ist, dasz sie 'zu lernen nützlich, wohlanständig und zu gewissem ende nötig sei.'[343] doch ist er weit entfernt, die schüler zu Ciceronianern heranzubilden. vielmehr billigt er die meinung derer, denen es genug ist, 'das latein nur so weit zu fassen, dasz sie die meisten lateinischen autores lesen, oder auch nach nothdurfft ihre gedancken darinnen also ausreden oder schreiben können, dasz es zu verstehen, ob gleich keine zierligkeit oder der beste stylus, wie Cicero und andere gebrauchet, behauptet werde.'[344] es entspricht ganz seinem pädagogischen realismus, wenn er bemerkt: 'zum gemeinen wesen und nutzen in allen ständen ist dieses auch zulänglich und findet man der wenig, die mit vieler jahre mühe und arbeit den höchsten grad der lateinischen wohlredenheit erreichen. so weisz man auch nicht, was solche kunst hernach helffe, ob sie gleich der rarität halben einen ruhm erwirbt.'[345] — 'Denn man kan nicht sagen, was es für groszen nutzen brächte, wenn wir alle so gut latein reden oder schreiben könten wie Cicero und andere Römer, als sie in dem höchsten flor ihrer beredsamkeit gestanden.'[346]

Daher wäre 'wohl in der information der jugend bey den schulen gute verbesserung nöthig, den scopum recht zu formiren und thunliche mittel dazu zu brauchen', damit nicht 'die jugend in

[340] vgl. 'teutsche reden' s. 6.
[341] vgl. vorrede z. christenstaate.
[342] ebd.
[343] vgl. vorrede z. 'politische und moralische discurse'.
[344] ebd.
[345] ebd.
[346] ebd.

den schulen vom sechsten bis ins achtzehende oder wohl zwantzigste jahr den grösten theil ihrer zeit mit erlernung des lateins elendiglich verzehre, die wichtigsten autores in prosa et ligata tractire, und doch weder die zierde derselben erreiche, noch auch die gemeine art zu reden und zu schreiben ohne fehler wider die grammatik gründlich und beständig genug fassen könne.'[347] aus seiner erfahrung berichtet er: 'viele, oder wohl die meisten, wenn sie hernach ad realia, oder zu andern facultäten, wie mans nennet, kommen, schwitzen das so lange mit grossem zeit-verlust gefaszte latein fast gar wieder aus, verstehen schlecht was sie lesen, und wenn sie in stylo latino sich weiter zu üben keine gelegenheit bekommen, vergessen sie, was sie im latein gelernet, so stattlich, dasz sie, wann sie eine weile in ämtern gesessen, ohne anstosz weder zu reden, noch zu schreiben sich getrauen.'[348] lebhaft bedauert er: 'so lange aber kein besserer weg und methodus der schulen zu erhalten, (wie denn oft und viel nur vergeblich daran gearbeitet worden und fast nicht dran zu dencken ist), so musz man dem gewöhnlichen nachgehen.'[349] mit freuden aber erkennen wir, dasz er selbst schon im begriffe ist, die alten geleise zu verlassen, neuen bahnen sich zuzuwenden. eifert er doch gegen die praeceptores, die bei seltener lectüre des Vergil oder eines andern poeten nur 'etliche wenige verse fürnehmen', sich unnöthig 'theils mit geringen grammaticalibus, die schon längst in prosa geübt worden, und einsten gefast seyn solten' aufhalten, oder 'grosse crisin oder philologie' sehen lassen wollen![350] meint er doch durch herausgabe 'der version des Lucani[351] diese hülffe der jugend zu thun, dasz sie leichter und geschwinder als in der langweiligen exposition geschiehet, einen poeten verstehen lernten!' bedenken wir, dasz er sich so von einer einseitigen und übertriebenen behandlung der bloszen form der sprache abwendet und das augenmerk auf schnelleres erfassen des gedankengangs des schriftstellers lenkt, so müssen wir ihm beipflichten, wenn er sagt: 'mein absehen ist gut gewesen.'[352] bald sollte sich seine hoffnung erfüllen: 'vielleicht ist denen eine bahn gezeiget worden, die mehr in diesen studiis vermögen oder zeit dazu übrig haben.'[353]

---

[347] vgl. vorrede z. 'politische und moralische discurse'.

[348] ebd.

[349] ebd.

[350] vgl. vorrede z. 'politische und moralische discurse'. — So klagt bereits Kromayer 'principia novae methodi', dasz die schüler in der lateinischen sprache zu lange mit grammatik gequält, während die schriftsteller nur bruchstückweise gelesen würden. (Hilfenhaus 'die pädagogischen bestrebungen Joh. Kromayers', p. 37); vgl. auch Paulsen, s. 410.

[351] neben Ovid, Horaz, Vergil, Seneca war Lucanus, 'welcher das bellum civile inter Caesarem et Pompejum gar artig beschreibt', den studierenden der universität Jena besonders empfohlen. vgl. Boehne 'die pädagog. bestrebungen Ernst d. fr.' s. 249 ff.

[352] vgl. vorrede z. 'politische und moralische discurse'.

[353] ebd.

gilt doch schon bei Joh. Matth. Gesner (1691—1761)[354] das schreiben und sprechen nicht mehr als der zweck des unterrichts, sondern das hauptgewicht fällt auf die lectüre, die als eine cursorische rascher vorwärts geht und einsicht in den gedankengang erstrebt![355]

Es liegt auszerhalb des rahmens dieser arbeit, uns weiter darüber auszusprechen, welch grosze aufmerksamkeit V. L. v. Seckendorff dem universitätswesen zuwandte. wir bemerken aber, dasz er auch hier die schäden und gebrechen desselben wohl erkannte[356] und mittel und wege zur beseitigung angab. so verlangt er z. b., dasz deposition und pennalismus[357] 'dadurch die neuankommenden studenten jämmerlich geplaget und um ihre zeit, studiren und lebens-mittel, auch wohl um ihre gesundheit gebracht werden'[358], unterdrückt werde. weiterhin erscheint es ihm rätlich, dasz die studierenden erst im 21n jahr ihres alters 'oder noch langsamer' auf die hohe schule gelangten und wünscht, dasz sie alle, ohne unterschied der facultät, 'theologische lectiones' hören müsten 'und dadurch einen bessern grund des christenthums in allen ständen legen könten.'[359] da ihm auch bekannt ist, dasz 'die allerwenigsten schulleges auf die übung des christenthums gehen', dasz 'keine genugsame ordnung vorhanden, wo solche junge leute wohnen und schlaffen, mit wem sie umgehen, wie sie den gottesdienst besuchen, wie sie sonsten leben sollen', so empfiehlt er 'die aufferziehung in collegiis.'[360] wenn er auch weisz, dasz es bei 'eingerissener licentz und weltfreyheit der studenten' schwer hergehen würde, 'auf einen guten modum' zu kommen, so hofft er doch, dasz wenigstens 'bey den studiosis theologiae eine bessere und genauere aufferziehung — zu behaupten wäre.' seine vorschläge darüber, wie auch seine bemerkungen über gründungen von seminarien zur praktischen ausbildung junger theologen[361] sind aller beachtung wert und harren noch heute teilweise ihrer verwirklichung. bemerkenswert ist es, dasz er an einen erfolg seiner bestrebungen nicht zu glauben wagt, 'weil die nachläszigkeit und verachtung in diesen dingen bey denen,

---

[354] vgl. Fr. A. Eckstein 'Gesners wirksamkeit für die verbesserung der höheren schulen' s. 47.

[355] Schmid 'encyklopädie' 4r bd. s. 266.

[356] vgl. 'unterthänigstes kurzes bedenken' (Mone II s. 145). — 'Der allergröszeste fehler aber geschiehet auf universiteten, allwo unter dem thörichten und eitelen nahmen der privilegien und freyheit ein jeder thut, was ihn gut dünket, der professor mit erwehlung der lehrarth, der student aber mit gentzlicher licentz, was und wie er studieren will. gleichwohl wird durch die also genante libertet und liberalitet der studiorum eine grosze menge junger lente verderbet, und teutschland mit einem ungeheuren haufen hoffertiger ungezogener stumpler angefüllet.'

[357] vgl. K. v. Raumer 'geschichte der pädagogik' 4r teil s. 33 ff.

[358] vgl. fürstenstaat s. 345.

[359] vgl. christenstaat s. 452.

[360] vgl. christenstaat s. 488. es erinnert dies an Fr. Baco, der da schreibt: 'vor allem billige ich die collegialische erziehung der knaben und jünglinge, nicht die in privathäusern oder schulen.' vgl. K. v. Raumer 'geschichte der pädagogik' I s. 311 ff.

[361] vgl. christenstaat s. 481.

die am meisten dafür sorgen solten auch helffen könten, leider! allzusehr eingerissen, und einer jeden guten intention wohl hundert difficultäten in wege liegen.'[362]

Wir haben schon früher darauf hingewiesen, dasz Seckendorff auch dem unterrichte bei fürstlichen und adligen söhnen seine aufmerksamkeit zuwandte.[363] es ist nicht unsere aufgabe, eine genauere darlegung seiner gedanken an dieser stelle zu geben. wir erwähnen nur, dasz seine ansichten darüber im völligen einklange mit seinen sonstigen anschauungen von der hoheit des regierenden standes stehen[364], und dasz sein bildungsideal, so weit es auch den forderungen des socialen bedürfnisses seiner zeit entspricht[365], dennoch nach seiner sittlichen und nationalen seite gänzlich von dem herschenden des 17n jahrhunderts verschieden ist.

Werfen wir zuletzt einen blick auf die pädagogische bedeutung V. L. v. Seckendorff, so gelangen wir zu dem resultate, dasz er zwar kein bahnbrechender reformator auf dem gebiete der pädagogik gewesen ist, dasz er aber schon dadurch groszes verdienst sich erworben, dasz er bei seiner einfluszreichen stellung allen bestrebungen zur hebung und förderung des gesamten schulwesens in der zweiten hälfte des 17n jahrhunderts seine aufmerksamkeit zugewendet, dasz er besonders an den hochbedeutenden schulreformen Ernsts d. fr. regen anteil genommen, dieselben durch herausgabe seines fürstenstaates weiteren kreisen bekannt gegeben und zur nacheiferung empfohlen hat. noch gröszer aber wird sein verdienst im hinblicke darauf, dasz er es war, der auf grund eigner erfahrung zuerst die epochemachenden reformen Ernsts d. fr. dadurch erweiterte und vervollkommnete, dasz er mit der ganzen macht seiner autorität die notwendigkeit nachwies, pflege und übung des leibes, gründung von waisenhäusern, erziehung und bildung des weiblichen geschlechts, trennung der gelehrten- und der volksschule, beschränkung und verbesserung des lateinunterrichts, einführung der 'galanten' wissenschaften nebst 'teutscher oratorie' und 'teutschem stylus' — in weit höherem masze, als vorher geschehen, zu berücksichtigen. gilt es als zweifellos, dasz die schulreformen A. H. Franckes 'unter mächtig anregendem und vorbildlichem einflusse der Gothaer gestanden haben'[366], so ist nicht minder daran zu zweifeln, dasz A. H. Francke die pädagogischen forderungen seines gönners V. L. v. Seckendorff berücksichtigt und sie so weit als möglich praktisch durchgeführt hat.

362 christenstaat. s. 98.

363 vgl. fürstenstaat s. 170 ff. u. add. z. fürstenstaat s. 186 ff.

364 vgl. fürstenstaat s. 110 ff.

365 er fordert 'mathematische und natürliche wissenschaften', 'anweisung zur beredsamkeit und rechter art zu schreiben', erlernung anderer sprachen, deren wir wohlstandes, und um der benachbarten willen gebrauchen, als der frantzösischen, italiänischen, spanischen usw.

366 vgl. Joh. Müller 'special- vnd sonderbahrer bericht' (samml. selten gewordener pädagog. schriften früherer zeiten) nr. 10 s. 135.

Leipzig. Richard Pahner.

37.

Chr. Herwig: griechisches lese- und übungsbuch für tertia. nebst vocabularium und regelverzeichnis. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1890. 118 u. 161 s.

Der griech. anfangsunterricht ist im letzten jahrzehnt wiederholt gegenstand eingehender verhandlungen gewesen: die verbesserungsbedürftigkeit der lehrbücher für denselben ist dabei fast allgemein anerkannt, die veränderung der methode mit überwiegender mehrheit als wünschenswert bezeichnet worden. was man an den landläufigen übungsbüchern auszusetzen hatte, läszt die 8e these der zweiten rheinischen directorenversammlung von 1884 (s. 277) erkennen, wenn sie die forderung aufstellt: 'der griechische lesestoff musz überwiegend sein und möglichst bald aus zusammenhängenden stücken bestehen; das griechische übungsmaterial musz sich an den lesestoff anschlieszen.' auf der vierten directorenversammlung in der provinz Schleswig-Holstein 1889 hat dann A. Müller in seinem durch markige kürze und gehaltvolle tiefe gleich ausgezeichneten correferat 'nicht auf grund einer abstracten theorie, sondern aus reicher erfahrung heraus' der überzeugung ausdruck verliehen, dasz er die analytische methode, 'weil sie dem schüler die sprache möglichst rasch als einen lebendigen organismus zeigt, für wirkungsvoller' halte als die übliche constructive (s. 80) und die hoffnung ausgesprochen, dasz 'durch herstellung geeigneter attischer lehrbücher der analytische unterricht von der subjectivität losgelöst und gemeingut werden' könne (s. 82). die richtlinien für das ideallesebuch hat er gleichfalls gezeichnet: es 'müste einen, mit erklärenden anmerkungen versehenen, in der art überarbeiteten originaltext enthalten, dasz besondere schwierigkeiten beseitigt sind; ferner müste genau angegeben sein, an welchen stellen der lectüre die einzelnen grammatischen regeln durchzunehmen sind; ein glossar dürfte nicht fehlen, und eine zugabe von deutschen übungsstücken, welche an bestimmten stellen eingeschoben werden und daher an den text und die durchgenommenen abschnitte der grammatik angelehnt sind, wäre erwünscht' (s. 80 f.).

Wer die geschichte der pädagogik kennt, weisz, dasz die forderung des inductiven lehrverfahrens für den griechischen unterricht schon jahrhunderte alt ist. was der geniale Spanier Vives 1523 in seinem lehrplan für Karl Montjoie aussprach: 'es ist am besten aus der lectüre der schriftsteller die griechischen wortformen auf dem wege der beobachtung kennen zu lernen' (vgl. ausgew. schr. herausg. v. J. Wychgram s. 315), und was seitdem mit leichter variation sich immer wieder als bedürfnis aufgedrängt hat, das scheint nun endlich und endgültig zum durchbruch zu kommen; wenigstens nahm die zuletzt erwähnte directorenversammlung 'mit groszer stimmenmehrheit' die these an: 'es ist wünschenswert, dasz nach vermitt-

lung der notwendigsten vorkenntnisse in untertertia mit zusammenhängender lectüre begonnen und die formenlehre im anschlusz an diese gelehrt wird; für diesen unterrichtsgang werden geeignete lehrbücher herzustellen sein.'

Herwigs griechisches lese- und übungsbuch macht sich anheischig diesem unterrichtsgang zu dienen; es verdient daher allgemeine beachtung und sorgfältige prüfung, die um so eingehender sein musz, als auszer etwa Kohls übungsbüchern keine andern ähnliche ziele verfolgen und als vergleichsmaszstäbe dienen können. damit möge man die ausführlichkeit meiner recension entschuldigen.

In vorzüglicher ausstattung und schönem druck bietet das genannte buch auf 76 seiten griechischen lesestoff, auf 42 seiten deutsche stücke; das scheint eine durchaus richtige verteilung zu sein; denn durch retroversion und variation der griechischen stücke soll die fertigkeit im übersetzen in das griechische in erster linie ausgebildet werden. — Man hat sich leider daran gewöhnt, an übungsbücher mit zusammenhängendem lesestoff mit vorurteilen heranzutreten, die zum teil durch die bisher erschienenen elaborate noch verstärkt wurden; aber doch ist die forderung zusammenhängender stücke keine 'pädagogische hyperbel', sondern das resultat eindringender erwägungen, welches durch die bedürfnisse der schon gereifteren und an gehaltvolle lectüre aus dem lateinischen unterricht gewöhnten schüler ebenso wie durch das endziel des unterrichts bedingt ist. Herwigs buch bietet von anfang an zusammenhängenden stoff. betrachten wir denselben nach seiner form und seinem inhalt, so werden alle etwa bestehenden vorurteile bald schwinden. ein nicht hoch genug anzuschlagender vorzug des buches ist es, dasz schon von stück 33 an griechische originale zum vorwurf gedient haben; obwohl dabei starke änderungen hier und da unvermeidlich waren, so bietet doch dieser anschlusz an Herodot und Pausanias a priori ausreichende bürgschaft für die güte des dargebotenen griechisch. aber auch für die früheren stücke musz man es mit freudiger genugthuung anerkennen, dasz es gelungen ist formell und inhaltlich durchaus brauchbare stoffe zu schaffen. statt der ertötenden gleichförmigkeit der landläufigen übungssätze haben wir hier einen sorgfältig berechneten fortschritt von stück 1, in dem nur eine kurze periode mit εἰ vorkommt, über die infinitivsätze von 2 ff. zu den sich allmählich immer mehr rundenden und die fülle der griechischen satzbildung je länger je mehr zur anschauung bringenden sätzen von 5 ff. dabei ist es besonders erfreulich, dasz die für die induction notwendigen formen nicht an den haaren herbeigezogen sind, sondern der griechische ausdruck trotz ihrer reichlichen zahl sich durchaus glatt und correct liest; ja dasz man, wären nicht die formen, welche zur veranschaulichung des jeweilig einzuübenden paradigmas dienen, gesperrt gedruckt, kaum beim ersten lesen merken würde, welches grammatische pensum zur verarbeitung kommt. damit ist schon angedeutet, dasz der einmal angeeignete gramma-

tische und lexikalische stoff keine tote, isolierte masse bleibt, sondern durch immer erneute verwendung ein lebendiger, festhaftender besitz wird.

An den inhalt der früheren stücke wird man natürlich nicht den höchsten maszstab anlegen dürfen; aber hält man sie neben die entsprechenden stücke bei Wesener, Wetzel, Hensell u. a., so wird sich die überzeugung aufdrängen, dasz sie viel eher als die oft bis zur plattheit trivialen einzelsätze dort geeignet sind die seele des schülers mit klaren anschauungen und wertvollen gedanken zu füllen und dadurch seine teilnahme am unterricht und seine lernfreudigkeit zu erhöhen: sie handeln von krieg und jagd, vom leben des landmanns und vom winter usw. von stück 18 ab, in welchem der aorist zur aneignung kommt, ist dann gelegenheit geboten einen einblick in den reichen schatz der griechischen sagenwelt zu thun; da wird vom apfel der Eris, von Iason und Medea und aus dem thebanischen sagenkreise erzählt. dasz es ein sehr glücklicher griff war, von stück 33 bis zum schlusz des pensums der untertertia (75) hauptsächlich Herodot als quelle zu nehmen, bedarf keines beweises; nur zweierlei verdient hervorgehoben zu werden, einmal — was der verfasser in den sehr gehaltvollen vorbemerkungen betont — dasz dadurch zwar der lectüre des Herodot vorgearbeitet wird, aber die kreise derselben nicht gestört werden, da die meist nicht gelesenen früheren bücher verarbeitet sind, — dann dasz durch stücke wie Arion (56) und sturz des Polykrates (71 ff.) dem deutschen unterricht in die hände gearbeitet wird und die forderung der lehrpläne, dasz die lectüre einen eindruck von dem einflusz der griechischen litteratur 'auf die entwicklung der modernen litteraturen hervorzubringen' hat, wenn auch in bescheidenem umfange schon beim anfangsunterricht zu ihrem rechte kommt. dasz der für obertertia berechnete abschnitt im anschlusz an Pausanias die messenischen freiheitskämpfe als lese- und übungsstoff bietet, begrüsze ich mit um so gröszerer freude, als mir noch klar vor augen steht, mit welcher lust wir als schüler im Schmidt und Wensch diese schilderungen gelesen haben. die eingeflochtenen verse, besonders das schöne embaterion des Tyrtaeus werden diese lust der schüler noch stärken.

Aber freilich würden diese vorzüge des Herwigschen buches in form und inhalt hinfällig werden, wenn ihnen methodische mängel gegenüber ständen. das buch soll und will dem inductiven lehrverfahren dienen; man musz also an dasselbe die forderung stellen, dasz 'die zahl und art der formen, welche ein bestimmtes lesestück für einen bestimmten paragraphen der grammatik enthält', genüge, 'um aus ihnen das grammatische gesetz abzuleiten und durch hinzutretende manigfaltige übung in dem geiste des lernenden zu befestigen'. dieser forderung ist im groszen und ganzen genügt: die declination der masculina und neutra, der 2n decl., die conjug. des ind. praes., die behandlung der enclit., die endungen der 3n decl. usw. lassen sich aus den betreffenden stücken thatsächlich inductiv

ableiten. absolute vollständigkeit brauchte nicht in allen fällen erstrebt zu werden, da durch analogieschlüsse und, was schon Vives anriet, 'durch eine vergleichung mit dem lateinischen' die vervollständigung des paradigmas leicht möglich ist. darum hat es keine bedenken, wenn z. b. in 5 die 2e plur. conj. fehlt oder in 8/9 der dat. sing. der masc. auf -ης oder ab und zu eine seltenere imperativform. eher könnte man mit dem verfasser darüber rechten, dasz er bei den synkopierten stämmen auf ρ und den stämmen auf ου υ οι ι und ευ (22 ff.) den nom. sing. nie zur anschauung bringt; aber methodische und praktische erwägungen lassen den mangel als sehr gering erscheinen: durch analogieschlüsse, welche das grammatische verständnis besonders fördern, läszt sich auch hier das fehlende ergänzen, und praktisch wird ja gerade der fehlende nominativ bei dem erlernen der vocabeln unvertilgbar eingeprägt. bei ναῦς (33 f.) sähe ich gern eine singularform, obwohl ich die vorführung aller casus gerade hier als zwecklose 'principienreiterei' verwerfen würde.

Hiermit glaube ich auf die gesamtanlage des buches übergehen zu können. die verteilung des grammatischen stoffes auf die griechischen lesestücke unterscheidet sich so wesentlich von der üblichen reihenfolge, dasz die frage nach ihrer berechtigung und praktischen brauchbarkeit eine eingehende betrachtung erheischen würde, wenn nicht nach den verhandlungen der directorenversammlungen im allgemeinen das als ausgemacht gelten könnte, dasz im interesse eines ruhigen, stetigen fortschritts ein allzu enger anschlusz an das system der grammatik als unthunlich betrachtet wird. auch haben selbst die lehrbücher, welche der streng grammatischen ära ihr dasein verdanken, insofern das princip verlassen, als sie den ind., imper., inf. praes. von anfang an einführen. Kohls vorgange folgend hat Herwig es vermieden 'systematik auf kosten der methode' zu treiben. die hauptformen des regelmäszigen verbums auf ω, deren erlernung erfahrungsmäszig den schülern sehr leicht fällt, läuft neben der einprägung der declination einher. erfreulich ist es, dasz alle selten und einzelheiten möglichst vermieden sind und doch gelegenheit geboten ist auf dieselben beiläufig mit einem worte zu kommen. der dual ist mit recht gefallen, doch gibt stück 32 anlasz diese sprachgeschichtlich wichtige erscheinung zu würdigen; die zweite attische declination wird nirgends als lernstoff vorgeführt, kann aber 29 und 30 im anschlusz an Ἀμφιάρεως mit heranziehung von λαγῴ (20) abgethan werden. dasz die formen von πολύς, welche der a- und o-declination folgen, gleich von anfang an auftreten, ist ebenso zu billigen wie die behandlung der contracta der a- und o-declination nach einprägung der dritten, zumal da hierdurch ein näheres zusammenrücken und innigere beziehung mit den verwandten erscheinungen der verba contracta ermöglicht ist. auch sind verwandte vorgänge in zusammenhang gebracht, indem z. b. der aorist der verba muta bald nach den k- und p-stämmen erlernt wird. hin und wieder wäre eine noch gröszere beschränkung erwünscht gewesen: κλάω

(58) könnte man missen. dasz der fortschritt anfangs langsamer und durch wiederholungsstücke unterbrochen ist, scheint mir berechtigt; denn hier gilt Demosthenes' wort: τὰ κάτωθεν ἰσχυρότατα εἶναι δεῖ, und die aneignung eines verhältnismäszig groszen wortschatzes verlangt zeit.

Der stoff, der das pensum der obertertia vermittelt, ist absichtlich, was umfang und wortschatz betrifft, so gehalten, dasz er etwa während des sommersemesters bewältigt werden kann. da er durch vorführung einer gröszern reihe von erscheinungen aus der casus- und moduslehre den schüler zu immer schwereren aufgaben führt, bis er schlieszlich auf die höhe der irrealen bedingungssätze gelangt, so wird die lectüre von Xenophons Anabasis, auch wenn ihr beginn dadurch etwas hinausgeschoben werden sollte, davon nur vorteile haben, da nun die kräfte der schüler den schwierigkeiten der Xenophonteischen perioden viel mehr gewachsen sein werden.

Den deutschen stücken, die sich anfangs auch im inhalt an die griechischen anschlieszen, läszt sich nachrühmen, dasz sie das grammatische, lexikalische und syntaktische material der griechischen stücke in durchaus angemessener weise verwerten, systematisch zum schwierigeren führen und zugleich durch ihren stoff fesseln.

Nun ein wort über wortschatz und vocabularium. der erstere entspricht den allgemein gebilligten forderungen, dasz er nur attische, in erster reihe aus Xenophon entlehnte wörter enthalten soll, — die verse natürlich ausgenommen. die richtigen schreibungen: ἀθρόος, ἀποθνῄσκειν, ἀναμιμνῄσκειν u. a. freut man sich in dem lesebuche zu finden. das mit gröster sorgfalt (nur 11 vermisse ich nach ἐχυρός [6, 6]) gearbeitete vocabularium beruht durchaus auf den bewährten Perthesschen principien. mit vollem recht ist groszer wert auf etymologische zusammenstellungen gelegt. denn wie Collmann (directorenversammlung Schleswig-Holstein XXXI 47) sagt, 'dadurch wird dem gedächtnis eine stütze gewährt, und zugleich ist dies die einzige gelegenheit auch einmal ein licht auf die wortbildung fallen zu lassen'. während sonst* vielfach gegen die zwei grundgesetze gefehlt wurde, die des Comenius lehrer Alsted so formulierte: 'nihil dediscendum discitor' und 'nihil quod caret usu discitor', so hat Herwig das erstere durchaus befolgt, gegen das letztere findet sich nur selten ein verstosz. ich notiere das, wie es scheint, unausrottbare μέριμνα (7), welches erst für die lectüre des N. T. dem schüler von nutzen wird, ὄλβιος (37), κλᾶν, κατακεκλασμένος (58), θάλλειν (14), die ich nicht unter die fest einzuprägenden wörter rechnen kann; auch ἡ Μαραθῶνι μάχη (17) sähe ich am liebsten durch einschiebung von ἐν beseitigt. dasz viele wörter erst dann unter die einzuprägenden aufgenommen werden, nachdem sie schon früher vorgekommen sind, ist eine weitere erleichterung der gedächtnisarbeit; auch die in klammern beigefügten stellen, an

* dediscenda bei Wesener sind z. b. φθείρειν, δειμαίνειν.

denen das wort früher begegnete, dienen diesem zweck und geben erwünschten anlasz zu immanenten repetitionen.

Ein durch knappe und geschickte fassung ausgezeichnetes verzeichnis der notwendigsten syntaktischen regeln ist eine dankenswerte zugabe.

Wir können demnach Herwigs buch angelegentlichst empfehlen. da es lese- und übungsbuch zugleich ist, welches in gutem griechisch, groszenteils im anschlusz an originale, ausreichenden stoff bietet, um die grammatischen gesetze und formen inductiv zu gewinnen und dieselben ebenso wie den wortschatz durch auch später häufig wiederholte darbietung immer fester einzuprägen, und welches durch stufenmäszigen fortgang vom leichteren zum schwereren die kräfte der schüler für die übersetzung eines griechischen originalschriftstellers vorbereitet und geeignet ist, durch seinen ansprechenden inhalt das interesse in hohem grade zu erregen und bei ihnen schon auf der untersten stufe einen 'eindruck von dem werte der griechischen litteratur' hervorzurufen.

Zusatz. die recension ist vor bekanntwerden der neuen lehrpläne geschrieben; daher sei der zusatz erlaubt, dasz Herwigs buch den in diesen gestellten forderungen durchaus gerecht wird.

Elberfeld. A. Nebe.

38.

1) Wrobel. übungsbuch. schlusz. (vgl. diese jahrbücher 1890 s. 395—400.)

Diese fortsetzung des II teils (s. 193—260) des Wrobelschen übungsbuchs behandelt die allgemeinen gleichungen des dritten und vierten grades, die auflösung von zahlengleichungen durch die verschiedenen näherungsverfahren, den Moivreschen lehrsatz mit seinen nächstliegenden anwendungen auf diesem gebiete, unendliche reihen und maxima und minima von functionen. die behandlung des stoffes, wie auch die auswahl und die anordnung der zahlreichen aufgaben entsprechen dem, was man nach der oben erwähnten ausführlichen besprechung des hauptwerkes von dem verfasser erwarten durfte. zu besonderen bemerkungen bietet dieses ergänzungsheft mir keinen anlasz.

2) Arithmetik und algebra für höhere schulen und lehrerseminare besonders zum selbstunterricht. in engster verknüpfung mit der geometrie zur versinnlichung der zahlbegriffe, theorien, operationen, lehrsätze und auflösung von aufgaben systematisch bearbeitet von Werner Jos. Schüller, seminaroberlehrer zu Boppard am Rhein. mit zahlreichen figuren im text. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1891. 446 s. 8.

Das vorliegende lehrbuch soll den lehrer ersetzen und unterstützen; es bedarf einer aufgabensammlung zu seiner ergänzung.

die behandlung des stoffes ist durchweg musterhaft. ausgehend von der ganzen positiven zahl, gelangt verfasser bei der subtraction zur negativen, bei der division zur gebrochenen und bei der wurzelausziehung zur irrationalen zahl, durch die er die punktreihe zur linie ergänzt; schlieszlich wird durch einführung der imaginären einheit die ganze ebene mit zahlen bevölkert. wer aus eigner kraft in dieses gebiet einzudringen sucht, musz zwar ein ziemlich hohes masz von ausdauer besitzen, um den gründlichen und hier und da etwas weitläufigen, um nicht zu sagen weitschweifigen ausführungen des verfassers zu folgen, erhält dafür aber auch eine durchaus lückenlose und für jeden, der mit den elementarsten kenntnissen in der geometrie ausgerüstet ist, äuszerst klare anleitung. die geometrie wird in meisterhafter weise verwendet, und die geschichtlichen bemerkungen, die teils dem text einverleibt, teils in anmerkungen beigegeben sind, bilden einen durchaus dankenswerten bestandteil des trefflichen werkes.

Obwohl ich hier und da ein gefühl gehabt habe, als ob verfasser der meinung anderer personen ein zu groszes gewicht beilege, eine für mich auf diesem gebiete in erster linie befremdliche erscheinung, bin ich doch in einem punkte durch die zahlreichen gegen mich (brieflich) ins feld geführten urteile sachverständiger vom Saulus zum Paulus bekehrt worden. in den lehrbüchern der algebra nemlich wird gewöhnlich der multiplicand dem multiplicator vorangestellt. verfasser macht es umgekehrt und mit recht, weil in übereinstimmung mit dem herschenden sprachgebrauch.

Ich wende mich nun zu einzelnen punkten, die mir einer besprechung oder wenigstens einer erwähnung wert erscheinen. s. 189 § 67. 1 'unter teilbarkeit der zahlen versteht man die gesetze, welche . . .' erscheint mir nicht ganz richtig ausgedrückt; wenigstens verstehe ich unter teilbarkeit eine eigenschaft, nicht den inbegriff der lehrsätze, die uns über sie aufschlusz geben. — S. 10. 13 führt verfasser als grundsätze an, wie es ähnlich in vielen andern verwandten büchern geschieht: '2. man kann für jede zahl stets eine ihr gleiche setzen, ohne dasz die richtigkeit geändert wird. 3. zwei zahlgröszen, von denen jede einer dritten gleich ist, sind unter sich gleich.' abgesehen von der m. e. nicht glücklichen fassung dieser sätze, ist zu bemerken, dasz der dritte als folge aus dem zweiten kein grundsatz sondern ein lehrsatz ist. — S. 89 heiszt es: 'durch die directen rechnungsverfahren werden zahlen zusammengesetzt, durch die indirecten zergliedert, weshalb die ersteren auch thetische, die letzteren lytische genannt werden.' trotz Studnicka (lehrbuch der algebra von prof. dr. Studnicka in Prag s. 13. 14. 16 u. a. m.) halte ich diese ausdrücke nicht für eingebürgert und würde sie deshalb in einem schulbuche lieber vermeiden; ähnliches gilt von einigen andern fremdwörtern. — S. 90 schreibt verfasser: 'das wurzelausziehen ist division durch gleiche factoren z. b. $\sqrt{a^2} = a^2 : a = a$' und beruft sich hierbei (brieflich) auf Matthiessons

'schlüssel zu Heis aufgabensammlung'. § 34 s. 145, wo es heiszt: 'radicierung ist division durch gleiche zahlen.' dennoch sind beide operationen gänzlich verschieden, weil der divisor bei jener unbekannt, bei dieser bekannt, bei jener also gar nicht vorhanden, bei dieser aber vorhanden ist. man versuche z. b. $\sqrt{13}$ durch division zu berechnen. kann das anders geschehen, als durch annäherung? gewis nicht. das aber wäre wurzelausziehung so gut wie die gewöhnliche. geometrisch tritt der unterschied vielleicht noch klarer hervor; denn während die division auf die verwandlung eines rechtecks in ein anderes mit gegebener seite hinausläuft, erfordert die quadratwurzel-ausziehung die verwandlung eines rechtecks ins quadrat. beide aufgaben sind bekanntlich mit hilfe der sätze über die potenz des kreises in einfacher, aber verschiedener weise lösbar; denn jene erfordert nach abtragung eines (sehnen- oder) secantenabschnitts die aufsuchung des zugehörigen, diese aber verlangt die construction (der halben kleinsten sehne oder) der tangente.

S. 246 B.: wenn von je 100 mk. schuldsumme 2 mk. nachgelassen werden, so ist das discont vom (oder von) 100, nicht im 100, wie verfasser annimmt; der discontfusz im 100 bezieht sich m. e. nicht auf den vollen, sondern auf einen verminderten betrag, wie der procentsatz aufs 100 auf einen erhöhten. bezahlt man z. b. eine rechnung nach abzug von 10% rabatt mit 45 mk., so ermittelt man den betrag der rechnung, wie auch den abzug durch procente im 100; denn hier sind offenbar 90% = 45 mk., ... verkauft aber jemand eine ware mit 10% gewinn für 55 mk., so findet man den einkaufspreis und den gewinn nach procenten aufs 100; denn hier sind 110% = 55 mk., ... übrigens wäre es wohl an der zeit, für das wort procent die buchstäbliche übersetzung 'fürs 100' einmal fallen zu lassen. das wort hat sich eingebürgert und die eigenschaften eines hauptworts angenommen, es liesze sich zwanglos mit hundertstel, promille mit tausendstel wiedergeben.

S. 176 anm. 3 'im allgemeinsten sinne kann die maszzahl eine ganze zahl, ein gewöhnlicher bruch, ein zehnteiliger bruch und eine irrationalzahl sein.' hier kann wohl der zehnteilige bruch als unterart des gewöhnlichen fehlen. — S. 245 anm. 'in Groszbritannien und Nordamerika rechnet man jeden monat nach seinem kalender = und das jahr zu 365 tagen' musz genauer heiszen: 'in Groszbritannien und Nordamerika rechnet man das jahr und den monat nach dem kalender.'

S. 51. 3 liest man: 'grundzahl und exponent dürfen im allgemeinen nicht vertauscht werden (ausnahme: $2^4 = 4^2$)' und s. 66. 4: 'dagegen ist die summe zweier potenzen mit gleichen (sc. geraden) exponenten, z. b. $a^2 + b^2$, $a^4 + b^4$ weder durch die summe noch durch die differenz der grundzahlen teilbar.' offenbar ist die zweite regel auch nur im allgemeinen richtig; wenn dieser zusatz also oben nötig war, so sollte er auch unten nicht fehlen. es

ist übrigens merkwürdig, dasz die allgemeinen gröszen sehr oft einer beschränkung unterworfen werden, die ihrer natur fremd ist, und zwar ohne diese beschränkung besonders einzuführen, sie gilt für selbstverständlich. ist denn nicht manches andere auch noch selbstverständlich und wird doch ausführlich begründet oder wenigstens ausdrücklich angegeben? so liest man s. 263: 'es sei z. b. die gleichung gegeben:

$$\frac{x}{c} - \frac{b}{a} = d,$$

die gleichung mit ac multipliciert gibt

$$ax - bc = acd,$$

also eine gleichung, in welcher nur ganze zahlen vorkommen.' es wäre zu wünschen, dasz solche ungenauigkeiten im ausdruck, die übrigens in allen mir bekannten derartigen werken vorkommen, vermieden werden, wo es sich ohne zu grosze beschwerde ausführen läszt. vielleicht könnte man von coefficienten oder zahlencoefficienten statt von zahlen sprechen.

Das treffliche werk sei der beachtung aller fachgenossen hiermit aufs wärmste empfohlen.

3) EINFÜHRUNG IN DIE NEUERE CONSTRUIERENDE GEOMETRIE. ZUM GEBRAUCHE FÜR STUDIERENDE VON DR. G. D. E. WEYER, PROFESSOR AN DER UNIVERSITÄT IN KIEL. MIT 68 IN DEN TEXT GEDRUCKTEN FIGUREN. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1891. 68 s. 8.

Sich anlehnend an einen schon vor reichlich 60 jahren von Steiner und Chasles ausgesprochenen gedanken, stellt verfasser sich die aufgabe, mit den elementarsten sätzen aus der planimetrie und stereometrie, aber ohne alle kenntnis der kegelschnittslehre, selbst zunächst ohne trigonometrie und mit vorläufigem verzicht auf den gebrauch des harmonischen verhältnisses, eine kurze und gemeinfaszliche einführung in die neuere construierende geometrie zu geben und löst sie in elegantester weise. die geschichtliche entwicklung des gegenstandes war mir besonders interessant. verfasser zeigt, wie aufgaben, die sonst erst viel später lösbar erscheinen, durch einführung und richtige verwendung des anharmonischen verhältnisses gewissermaszen an den anfang des lehrganges gestellt werden können. so z. b. ist hier die construction eines kegelschnitts durch fünf gegebene punkte und an fünf gegebene tangenten überraschend einfach; ebenso die ableitung der sätze über die Paskalsche linie und den Brianchonschen punkt bei sechsecken in und um den kegelschnitt und die constructionen mit der linie allein für verschiedene vorkommende fälle. — Obwohl das werk eigentlich für studierende geschrieben ist, glaube ich doch, dasz es auch manchem schulmathematiker eine angenehme wiederauffrischung seines fast latent gewordenen wissens

auf diesem gebiete ermöglichen kann und wird. dem hochbetagten herrn verfasser diesbezüglich meinerseits dankend, wünsche ich der klaren, leicht faszlichen schrift ebenso zahlreiche wie aufmerksame leser.

Frankenberg in Sachsen. Jürgen Sievers.

39.

HILFSBUCH FÜR DEN EVANGELISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN OBERN CLASSEN HÖHERER SCHULEN VON ERNST MEINKE, KGL. DIVISIONSPFARRER IN POSEN. ERSTER TEIL: HEILSGESCHICHTE DES ALTEN UND NEUEN TESTAMENTES NEBST BIBELKUNDE. MIT 2 KARTEN. ZWEITER TEIL: KIRCHENGESCHICHTE. GLAUBENS- UND PFLICHTENLEHRE. Berlin, G. Reuthers verlagshandlung. 1890.

Die punkte, in welchen unsere hilfsbücher für den religionsunterricht sich unterscheiden und in welchen sie vor einander etwas voraus haben können, liegen teils in dem theologischen und religiösen standpunkt der verfasser, teils in dem bewiesenen pädagogischen geschick. über den standpunkt läszt sich nicht streiten, da wir da mit gegebenen factoren rechnen müssen, mit der überzeugung. der standpunkt unseres herrn verfassers ist klar gekennzeichnet durch die von ihm seiner arbeit zu grunde gelegten gröszern theologischen werke, die gewissenhaft benutzt sind: es sind für das A. T. die werke von Hengstenberg und Kurz benutzt, für das N. T. die von Weiss, Gess, Steinmeyer und S. Göbel. für den zweiten teil sind benutzt die encyklopädie von Herzog, auszerdem Hagenbach, Dorner, Weiss, Gess, Hase und Martensen. ein vorzug des buches scheint mir seine pädagogische seite zu sein, die sich mit bewustsein an die methodik von Herbart anlehnt. infolge davon ist der reichliche stoff methodisch durchgearbeitet und gruppiert. meist mit nicht zu leugnendem geschick, dem offenbar auch erfahrung zur seite steht, ist aus jedem abschnitt das praktisch verwertbare herausgegriffen. so ist z. b. bei der heilsgeschichte fast durchgängig geschieden in biblischen bericht, erläuterungen und religiös-sittliche gedanken. das wird manchem lehrer die arbeit für die schule sehr erleichtern; wenn auch der erfahrene mann seine eignen wege einschlägt, bietet ein so methodisches buch doch vorteile, die sich jeder gern aneignen wird, zumal da die vorbereitung dabei anregung findet.

Höxter. Fauth.

40.

DIE EINHEIT DES GEISTESLEBENS IN BEWUSTSEIN UND THAT DER MENSCHHEIT. UNTERSUCHUNGEN VON RUDOLF EUCKEN, PROFESSOR IN JENA. Leipzig, verlag von Veit u. comp. 1888. 499 s.

Es ist offenbar, dasz unsere pädagogik in ihrer entwicklung immer mehr die bedeutung der persönlichkeit anerkennt. nach dem, was über die pädagogischen ansichten in den maszgebenden kreisen verlautet, ist anzunehmen, dasz diese stärkere betonung der erziehung zur persönlichkeit sich auch bald in der ganzen ausgestaltung unseres höhern schulwesens geltend machen wird. unter solchen erwägungen ist denn ein werk wie das von Eucken als eine grundlegende und bahnbrechende allgemeine untersuchung auch von der pädagogik auf das freudigste zu begrüszen.

Die anlage des Euckenschen werkes ist eine einfache und durchsichtige. er schildert zuerst die entwicklung des lebenssystems des naturalismus, der alles ganze in ein wirken von kleinen und kleinsten kräften auflöst, der selbstverleugnung in der geistigen welt gegenüber die selbstbehauptung der individuen als treibende kraft hinstellt, jede innerlichkeit zerstört und an ihre stelle eine summe von beziehungen setzt und alles geschehene mechanisiert. dem gegenüber schildert er dann das lebenssystem des intellectualismus. der typus dieses systems ist ihm die wissenschaft. er weist nach, wie das moderne culturleben immer mehr das streben aufweist nach systematischem zusammenhang im ganzen und in den einzelnen lebensgebieten, ja wie das intellectualsystem zum noëtismus (Hegel) geworden ist, der in aller entwicklung nur das wirken eines absoluten denkprocesses sieht und die denkgesetze zu weltgesetzen stempelt. die verkörperung des wesenschaffenden denkprocesses ist diesem system die cultur. durch sie vollzieht sich die erhebung des geistes von der natur zur freiheit. die träger der bewegung sind dabei nicht die individuen, sondern die ganze menschheit.

Der widerstreit dieser beiden lebenssysteme, die um die herschaft ringen, ist klar.

Eucken gibt nun eine eingehende und scharfe kritik der beiden systeme, weist ihre unzulänglichkeit nach, und dasz sie beide über sich hinausweisen. das walten des naturalismus ist nicht verständlich ohne kräfte totaler und mentaler art. indem die natur anspruch macht, ein lebensganzes zu sein, legt sie zeugnis ab für das dasein einer überlegenen geisteswelt. auch das absolute denksystem konnte die weite und tiefe der wirklichkeit nicht umspannen; es führte nur zu einer schattenhaften wirklichkeit. der denkprocess kann keine wirklichkeit geben, wir werden also auf die annahme eines höhern selbstlebens hingewiesen, einer personalwelt. und nun schildert Eucken im dritten teile seines werkes 'das lebenssystem der personalwelt', das kosmische selbstleben. er knüpft damit an den vulgären begriff der persönlichkeit an, will denselben aber vertieft und er-

weitert wissen. persönlichkeit ist ihm nicht blosze subjectivität, sondern ein realwesen. das glückbedürfnis der vernunftwesen, die idee des guten weist auf ein höheres dasein hin.

Den letzten abschlusz bildet nicht die gesamtheit der einzelnen individuen, sondern ein universales personalwesen ist grundlage aller entfaltung des personallebens. man sieht, wie enge Eucken sich hier mit Lotze berührt. auch die bildung mehr centraler gemeinschaften, wie der familie usw., läszt sich nicht aus der natur der individuen allein erklären, es weist auf ein centrales wirken eines personallebens hin. in der aufsteigenden verzweigung solcher gemeinschaften haben wir eine entwicklungsgeschichte des princips der persönlichkeit. dieses reich der persönlichkeit ist aber erst allmählich hervorgetreten und musz sich immer mehr durchringen. wir alle müssen daran mitarbeiten. unsere ganze cultur strebt immer mehr zu einer welt des selbstlebens hin mit überwindung des naturalismus und des intellectualismus. in allem geistesleben bildet sich eine welt der werte immer mehr heraus. aber die im leben der einzelnen individuen erzeugten werte erschöpfen nicht den umkreis der welt der werte, neben die lust des sinnengeistigen daseins tritt das gute der geistigen welt, wozu das schöne, wahre, moralisch gute gehört. vornehmlich das ethische gebiet ist eine kräftige bekundung und erschlieszung der personalwelt. wir werden da notwendig auf die idee einer universalpersönlichkeit geführt, welche alles beherscht, und auf die ethische umwandlung der vorgefundenen individuellen persönlichkeit (ein für die pädagogik ungemein wichtiger gedanke). der mensch wird so allmählich bürger einer höhern welt. die probleme der ethischen welt führen zur religion hinüber, die sich ebenfalls an den ganzen menschen wendet. ihre aufgabe ist, die geistige substanz des menschen gegenüber einer gleichgültigen natur und eigner ohnmacht zu retten.

Bei dem entwurf eines gesamtbildes des neuen lebenssystems ergibt sich alsdann die zweckthätigkeit als die charakteristische form des personalen selbstlebens. zweckthätigkeit und selbstleben sind untrennbar verbunden, sie ist nicht etwa ein nebenergebnis der mechanischen oder logischen verkettung, sondern eine völlig selbständige, ja überlegenere art des geschehens. und zwar soll das handeln seine endaufgabe bei sich selbst, in seiner eignen erhöhung und umwandlung finden, in einer umwandlung zu einer realen innerlichkeit, einer universalen freiheit und einer substantialität des geschehens. auch die güter und werte müssen sich hier eigentümlich gestalten.

Die gröste concentration der personalwelt bieten für die menschliche lage die helden moralischen schaffens, die gröszen der freien that, weit überlegen den gröszen geistiger kraft, den sog. genies.

Wenn man das werk Euckens liest, wird es einem immer klarer, dasz der naturalismus und der schattenhafte intellectualismus abgewirtschaftet haben. die herausarbeitung eines gesunden personal-

lebens tritt uns klar als die aufgabe der gegenwart und zukunft entgegen. dasz auch andere ähnliches fühlen, zeigt das werk 'Rembrandt als erzieher'. von dieser neuen richtung kann aber gerade die pädagogik eine vielseitige befruchtung und reinigung erhoffen. obwohl das werk von Eucken schwer und abstract geschrieben ist, darf es doch als ein gedankenreiches und anregendes allen fachgenossen warm empfohlen werden.

Höxter. Fauth.

41.

Abgerissene bemerkungen über den ethischen gehalt der oden des Horaz. von prof. dr. W. Gilbert. (aus der festschrift des königlichen gymnasiums mit realclassen zu Schneeberg, durch welche zu der am 30 october stattfindenden einweihung des neuen schulgebäudes im namen des lehrercollegiums ergebenst einladet prof. dr. Walther Gilbert, rector.) Schneeberg 1891. druck von C. M. Gärtner. s. 73—79.

Der verfasser erklärt im eingange der abhandlung, in seiner arbeit nichts neues, sondern nur einige, nicht nur für fachgelehrte, sondern für einen weiteren leserkreis bestimmte bemerkungen veröffentlichen zu wollen, die in unserer zeit, wo die bildende kraft der alten schriftsteller leicht verkannt werde, allgemeines interesse haben dürften. seinen zweck hat der verfasser vollkommen erreicht; es hat das schriftchen insbesondere einen hervorragenden praktischen wert.

Der verfasser geht davon aus, dasz Horaz, zumal in seinen oden, vielleicht nicht genug gewürdigt werde, und beweist mit groszem geschick, dasz diese gedichte zahlreiche anregungen für eine tiefere, ja geradezu für die christliche religiosität enthalten; er zeigt, dasz der dichter, dem vorgange von Pythagoras und Plato folgend, das erdenleben als einen pilgerstand auffaszt und in den äuszeren, irdischen gütern keine befriedigung findet, wenn er auch im allgemeinen stets an das, zwar auf mangelhafter grundlage beruhende, doch in hohem grade sittlich bildende system Epicurs anknüpft. Gilbert führt eine anzahl oden an, in denen er den reichtum an ethischen gedanken genau nachweist in der art, dasz er die oden, welche allgemeine sittliche principien enthalten, voranstellt.

Dasz in od. IV 2 das wesen gewaltiger dichterkraft herlich geschildert ist, wird niemand bezweifeln. der verf. polemisiert bei dieser gelegenheit gegen Büchelers (rhein. mus. 44) erklärung der drei letzten strophen dieses gedichtes; Bücheler faszt dieselben allegorisch und bezieht sie, ebenso wie strophe 9—12, auf den gegensatz zwischen der schwungvollen dichtung des Julius Antonius und dem leichten lyrischen liede des Horaz; dagegen spricht aber nach

Gilbert v. 51: civitas omnis. mit recht bezieht daher letzterer strophe 13 auf den gegensatz zwischen dem im triumph dahinziehenden Antonius und dem stillen zuschauer des jubels Horaz, und strophe 14—15 auf den gegensatz der für den kaiser vom gesamten römischen volke dargebrachten dankopfer und dem armseligen, aber unendlich herzlich gemeinten geschenke des dichters. allgemein bekannt ist der ethische gehalt von od. III 1—6, die nicht nur eine verherlichung der alten, echt römischen tugenden enthalten, sondern das wesen und die gründe des römischen nationalstolzes angeben, ferner aller jener gedichte, welche die einfachheit des lebens und den auch trotz mangelnder äuszerer güter zufriedenen sinn, der in seiner tugend und schuldlosigkeit völliges genüge und hinreichende sicherheit findet, preisen. Gilbert führt die oden III 29; III 2, 19 f.; II 2, 21; IV 9, 40 f. zum beweise der Horazischen auffassung der tugend als tugend des weisen an, der die nichtigkeit äuszerer ehren erkannt hat und seine ehren nur in seiner eignen brust trägt.

Anklänge an christliche religiosität findet Gilbert zunächst in einigen oden nur indirect, d. h. durch den zwischen der christlichen und heidnischen anschauung herschenden gegensatz ausgedrückt. er meint die oden I 24 und I 28 und erblickt das traurige und trostlose der materialistischen weltanschauung, dasz auf den leiblichen tod kein wirkliches seelisches fortleben folge, in dem worte durum I 24, 19 und in den versen I 28, 1—6. letztere stelle vergleicht der verfasser treffend mit den worten des sterbenden Talbot bei Schiller. ferner verwirft er Naucks anmerkung zu dem gedichte I 28: 'der dichter sieht sich im geist durch einen sturm verunglückt, wie er vor dem grabmale des Archytas betrachtungen anstellt und einen des weges fahrenden schiffer um bestattung anfleht', indem er mit recht meint, dasz diese angabe geeignet sei den schüler vom verständnis der ode abzulenken. nach des verfassers ansicht ist das gedicht während der seefahrt vor dem grabe des Archytas verfaszt und fängt die vision erst bei v. 21 an; dieselbe schlieszt sich unmittelbar an die betrachtung über die unerbittlichkeit des todes an.

Geradezu herlich schildert dagegen nach Gilbert der dichter die göttliche allmacht und mahnt den menschen sein ganzes thun auf gott zu gründen in folgenden stellen: od. III 1, 5 f.; I 35, 2 f.; III 6, 5—6; in I 31 und III 23 tadelt er die auch schon von Plato Euthyphron s. 14 C — 15 A scharf zurückgewiesene, rein äuszerliche auffassung von einem sich entsprechenden verhältnis zwischen geben und empfangen beim gebet. der dichter weisz, obwohl er die constellation seiner geburt nicht kennt, genau, dasz er überall unter göttlichem schutz steht und dieser sich stets an ihm bewährt hat; sich ebenfalls unter diesen schutz zu stellen ermahnt er den um sich und seine zukunft besorgten Maecenas II 17; ähnliche gedanken finden sich auch III 4, 9 — 36. in od. I 34 bekennt Horaz, durch eine aberwitzige weisheit, d. h. durch die weltanschauung der

Epicuräer, welche das walten der gottheit durch naturkräfte ersetzte und der er lange gehuldigt, geraume zeit hindurch der wahren frömmigkeit fern gestanden zu haben, jetzt aber habe ihn ein gewaltiges naturereignis dazu getrieben, die verlassene bahn wieder aufzusuchen und in den geschicken der menschen das göttliche walten zu erkennen.

Dann kommt der verfasser auf die oden zu sprechen, in denen Horaz eine ethische auffassung der geschichte bekundet; er findet diese dann besonders ergreifend, wenn der dichter seinen prophetischen seherblick in die zukunft des römischen reiches schweifen läszt, wie in od. II 1; ep. 7; od. III 4; IV 4. in ersterer ode zeigt der dichter, dasz aus dem an Jugurtha verübten unrecht die opfer der schlacht bei Tapsus herzuleiten seien. berühmte philologen haben bekanntlich die echtheit der verse 25—28 angezweifelt, weil die Punier statt Jugurtha zu nennen seien; doch mit unrecht, denn an Jugurtha hatte sich die römische notabilität versündigt, nicht an den Puniern. in ep. 7, besonders v. 13 (nicht v. 14, wie in der abhandlung steht) —16 warnt der dichter die Römer vor einem neuen bruderkriege; v. 11—12 vergleicht der verfasser sehr treffend mit Walthers von der vogelweide kraftvollem spruche: 'ich hôrte ein wazzer diezen' und dem gedanken: 'daz wilt und daz gewürme die strîtent starke stürme, sam tuont die vogel under in; wan daz si habent einen sin: sie diuhten sich ze nihte, sien schüefen stark gerichte: sie kiesent künege unde reht, sie setzent hêrren unde kneht. sô wê dir, tiuschiu zunge, wie stêt dîn ordenunge, daz nû die mucke ir künic hât und daz dîn êre alsô zergât.' der verfasser billigt bei der erklärung der worte unquam nisi in dispar feris die auffassung derjenigen interpreten, welche sowohl unquam als auch nisi in dispar mit mos fuit verbinden und feris als emphatisch nachgestellten gesamtausdruck von lupis und leonibus betrachten. nach des verfassers ansicht ist die ermordung des Remus dem dichter die böses aus bösem gebärende urschuld des römischen volkes, ähnlich wie die πρώταρχος ἄτη der griechischen tragiker, eine auffassung, die auch Cic. de off. III 41 hat. in od. III 4, deren eingang von v. 1—8 reicht, während die verse 9—36 nach Gilbert als eine vorausgeschickte episode zu betrachten sind, preist der dichter die einsicht und milde des Augustus als höchste politische tugend; sie stamme aus seiner tiefen bildung und freude an litterarischem genusse; anderseits erhalte sie ihm seine junge herschaft. mit recht verwirft der verfasser die von Nauck der ode gegebene überschrift 'die musen' als zu allgemein gehalten. in od. IV 15, 17 f. spricht er den gedanken, dasz dem Augustus seine einsicht, d. h. seine staatsklugheit die neubegründete macht erhalte, rückhaltslos aus; in unserer ode führt er ihn in dem bilde vom siege Juppiters, d. h. des vertreters der sittlichen weltordnung, über die Titanen, d. h. die repräsentanten roher naturkräfte, aus. vis in v. 65 bezieht Gilbert richtig auf die worte des sterbenden Caesar: 'ista quidem

vis est.' ferner bemerkt Mommsen treffend, dasz dem dichter bei den versen 65—68 der streit zwischen Octavian und Antonius, der sieg des ersteren und sturz des letzteren vor augen geschwebt habe. weiter lassen sich die worte als prophetische worte auch auf die nachfolger des kaisers Augustus deuten. diese weitere auffassung tritt uns noch deutlicher in od. IV 4 entgegen, in der die verse 33—36 geradezu auf die kaiser Caligula und Nero gehen.

In od. III 3 versteht Gilbert richtig die vom dichter erwähnte apotheose des Romulus als die des Augustus, was in v. 11 ganz deutlich ausgedrückt wird. der dichter will im laufe des gedichtes eine verlegung des römischen kaisersitzes nach dem orient ausschlieszen, indem er an den plan des Antonius, den Mommsen hervorgehoben, den herschersitz nach dem osten zu verlegen, anknüpft. Horaz meint, die alten, v. 49—52 erwähnten Römertugenden würden alsdann verloren gehen und der entsittlichung der ehemaligen Trojaner, die er besonders v. 17—28 charakterisiert, platz machen. Mommsen sieht in dem bilde des Paris und der Helena richtig die personen des Antonius und der Cleopatra in ihrer Rom damals bedrohenden orientalischen sittenlosigkeit. Avita Troja, welches Nauck auf Alba longa bezieht, geht, wie Gilbert richtig erkannt hat, auf das alte Troja. in der that ist der vom dichter vorausgesagte untergang, nachdem der kaisersitz nach Byzanz verlegt war, rasch eingetreten.

Zum beweise dafür, dasz Horaz mit groszer kunst thatsachen aus der gegenwart zu wirkungsvoller ethischer dichtung umzugestalten vermag, führt Gilbert zuletzt od. I 37 an. in diesem gedichte findet er, ebenso wie in od. I 5 und I 34 eine gliederung in drei symmetrische teile, von denen in unserem gedichte der erste und dritte je drei strophen weniger einer halbzeile umfaszt. um seinen zweck zu erreichen, d. h. die Cleopatra als das dämonische weib darzustellen, welches in die welt gesandt schien, um durch die macht ihrer sinnlichen reize Rom zu verderben, läszt sie der dichter im dritten teile der ode als ein mannhaftes, stolzes weib erscheinen; sie versucht, mit dem dolche sich der gefangennahme durch Prokulejus (Proculejus) zu entziehen; sie zeigt, als sie als gefangene in den königspalast zurückkehrte, eine heitere miene; sie täuscht die wächter; sie tötet sich selbst mit kühler überlegung. so hat, wie Gilbert richtig bemerkt, der dichter den gegen Antonius geführten kampf zu einem kampfe mit Cleopatra umgestaltet.

Der verfasser hat in seiner arbeit entschieden einen sehr wertvollen beitrag für die pädagogische behandlung des Horaz in der gymnasialprima geliefert.

Dresden. Löschhorn.

42.

ETHISCHE STUDIEN. VON DR. KARL LÖSCHHORN. Dresden 1891.

Die vorliegende abhandlung wird überall als schätzenswerter beitrag zu den kritischen studien auf dem gebiete der Platonisch-heidnischen und der christlichen sittenlehre sich einer günstigen aufnahme zu erfreuen haben. bereits durch die theologisch-philologische untersuchung 'de notione Aeschylea et patrum ecclesiasticorum' ist der verfasser den fachgenossen als scharfsinniger gelehrter und fleisziger mitarbeiter bekannt geworden. in welchen stücken vor allem der hauptschüler des Sokrates und der hervorragendste der apostel Christi in ihrer auffassung von der δικαιοσύνη sich berühren und von einander abweichen, ist der cardinalpunkt der sehr gründlichen und lichtvollen darstellung. die Platonische δικαιοσύνη bedeutet die höchste spitze menschlicher ethik; in der christlichen culminiert die göttliche dogmatik, und durch die verwirklichung derselben im menschenleben auch die christliche sittenlehre.

Die streng geschichtliche methode in der parallele zwischen Plato und Paulus, die grosze fülle der gesichtspunkte und die lichtvolle gruppierung des dem gesamten altertum entlehnten materials dürften die interessante schrift auch für die zwecke des religionsunterrichts auf den obersten stufen verwendbar erscheinen lassen.

DRESDEN. W. HENKEL.

(26.)

BRIEFE KARL LACHMANNS AN FRIEDRICH LÜCKE.

mitgeteilt, eingeleitet und erläutert von F. SANDER in Bunzlau.
(fortsetzung und schlusz* von s. 247 ff. 291 ff. 380 ff.)

XII.

Königsberg, 23 juli 17.

Lange schon, liebster Lücke, liegt Dein brief da und wartet auf eine antwort. warum sie nicht schon eher gekommen, habe ich, soweit es gründe hat, neulich gesagt. ich weisz noch recht gut, wie er mir damahls wohlgethan, mich getröstet und aufgerichtet hat. — O Du glücklicher, seliger — sage dazu gequälter — ja ich sage doch wieder seliger. sehne Dich nur und klage und sei wieder böse gegen die hohen ɹǝʇdnɐɥ [so] — Du thust recht daran, ich denke wir sind noch jung und sollen jugendlich fühlen — genug, wenn wir zuweilen in recht klaren augenblicken über uns selbst stehen — je öfter das angeht, je weiter sind wir; über die erde ganz unsere seele erhöhen, sie ganz von ihr losreiszen, das will gott wohl noch nicht — bist Du überzeugt, es jemahls zu verdienen? ich von mir leider noch lange nicht. unserem Schulze[51] ist es geworden. ist es nicht, wonach er sich immer gesehnt, ein verschweben gewesen dieses scheinlebens (mehr war es ihm nicht) in jenes wahre reine unsterbliche leben, das er manchmahl irrend hier

* nachträglich wird noch ein brief Jakob Grimms an M. Hertz, dessen biographie Lachmanns betreffend, im folgenden heft erscheinen.

[51] Ernst Schulze starb in Celle 29 juni 1817.

suchte und das wir ihm hier so gerne einrichten wollten, nicht bedenkend, wie viel mehr zwang wir ihm noch aufgelegt hätten als er sich selbst, als sei es seine pflicht, auflegte. ist es nicht ein schönes leben gewesen, voll blumenfelder und kirchhöfe und abendroth und dann die umarmung droben mit dem kusse des empfanges bei gott und alles folgende und jetzige und ewige, was wir nicht wissen! — Wer wird der nächste sein, fragst Du, der ihm folgt. gott lasz es den sein, dessen freude am wenigsten auf der erde ist. noch glaube ich hängen wir alle sehr daran und kann keiner von uns sprechen: herr, hier bin ich; wenn ich bei dir bin, begehre ich der welt und ihrer freuden nicht. — Soll ich es sagen? ich glaube Brandis ist am nächsten daran, und ich fürchte wir verlieren ihn zuerst.[52] wie hat er können ohne innere qual die Bunsensche geschichte ansehen und davon schreiben? dieser reine feste entsagende mannesmuth — soll der lange hier gequält werden? ich glaube es nicht. aber wer kann das wissen? und ich danke gott, dasz ich es nicht weisz, dasz mir auch nichts geahnet hat, — auszer gestern abend — aber ganz unbestimmt.

Wenn es mir nur möglich wäre, an Bunsens verbindung mit rechter freude zu denken. ich hoffe, dasz es gut geht, denn ich glaube es ist rechte und reine liebe — gott mag wissen, warum mir nie bei Dir und H[enriette] solche zweifel eingekommen sind. aber freilich 1813 oder 14 zur hochzeit gekommen wäre ich wohl nicht gern. aber das kann ja bei Bunsen alles anders sein: wasz [so] weisz ich davon? wie ich ihm das beste gönne und wünsche, das weiszt du wohl.

— — — — — — — — — — — — — — — — —

Soweit hatte ich vorgestern geschrieben, da ging es nicht mehr. soll ich noch weiter klagen über des lebens last und leid und nichtigkeit. nein, gott führe uns zum ende, wie es uns dienet. bis dahin so fröhlich und munter als es geht!

Wann fangen deine ferien an und —

Empfiehl mich Schleiermachers, Reimers p. Nanni und Arndt[53] läszt sich begreifen, aber es ist doch curios. entschlieszt sich denn niemand zu Wilh. Schade? — Ist die Herz in B.? — Von Stuhr schreibst Du lange nichts mehr.

Leb wohl liebster, ich will auf meiner landreise mich aus Preuszen hinaus denken.

[ohne unterschrift.]

XIII.

Berlin, 27 febr. 1831.

Lieber theurer freund.

Hier kommt den[n] endlich das lange versprochene — ob auch nach der vorausgeschickten vorrede mit einigem zutrauen erwartete? — n. testament.[54]

---

[52] Christian August Brandis (1790—1867) hat bekanntlich die beiden jüngeren freunde um mehr als ein jahrzehnt überlebt, auch Bunsen (1791—1860) um mehr als ein lustrum. was hier von seinem entsagenden mannesmute gesagt wird, bezieht sich übrigens nicht unmittelbar auf Bunsens damalige verlobung und verbindung mit seiner gattin, geborenen Miss Waddington. nach Lückes andeutungen in den briefen an seine braut lag die schmerzliche erfahrung, unter deren nachwirkendem drucke der auch von ihm zärtlich verehrte und öfter kränkelnde freund litt, weiter zurück.

[53] Nanni Schleiermacher, Ernst Moritz Arndts damalige verlobte und spätere zweite gattin.

[54] vgl. Hertz s. 155 ff. — Die vorausgeschickte vorrede erschien in den theol. studien und kritiken 1830 s. 817 ff. jetzt auch: K. L. kleinere schriften II s. 250 ff. — Lücke hat des freundes neues testament be-

Es hat so lange gedauert wegen der schändlichen saumseligkeit der Leipziger: zuletzt kamen nur alle 4 wochen 4 columnen. Du hast nun leider mehr zeit, Dir es anzusehen und zu beurtheilen, als Dir lieb sein mag, durch die beklagenswerthen geschichten, die Dich doppelt betrübt haben müssen.[55] ich darf mir wohl das zeugnisz geben, dasz ich nach bestem wissen verfahren bin wie mirs nothwendig schien, ohne den beifall der gewöhnlichen kritiker zu suchen, denen meine strenge entfernung der höheren kritik eine bittere frucht scheinen wird. gebe nur gott, dasz es ohne gehässigen streit abgehe, und niemand spreche von gefährdeter orthodoxie oder von verwirrung und anstosz oder von hyperkritischem hochmut.

Hier im hause ist nach groszer angst freude. am 24n hat Therese[56] einen sehr kleinen jungen geboren, der aber sehr hübsch sein soll, und obgleich er wohl 3—4 wochen zu jung ist, doch schon ein wenig zu saugen anfängt, so dasz man die hoffnung nicht aufgeben darf, er werde bleiben. Therese befindet sich nach den umständen nicht schlecht. ich hätte Dir dies von selbst geschrieben: Klenze hat mirs aber auch mit den herzlichsten grüszen aufgetragen.

Der arme Dissen! hat ihn schon Böckhs recension gekränkt, wie musz ihm erst bei der Hermannischen zu mute werden! indessen er fühlt es vielleicht nicht so, wie sehr eigentlich Hermann recht hat, wenn man einige härten und ungerechtigkeiten abrechnet.[57]

Lebe wohl, lieber freund! ein fröhliches sommerhalbjahr und einen hübschen festen mut! grüsze Deine liebe frau herzlich von

Deinem CLachmann.

Aufschrift: herrn professor dr. Lücke hochwürden.

[Ohne ort und poststempel; also vermutlich durch buchhändlerische vermittelung.]

XIV.

Mein theurer freund, Dein lieber brief mit der beilage ist seit dem 30n juni hier: ich hätte längst geantwortet, aber nachher dachte ich sicher, die antwort mündlich zu bringen. daraus wird jetzo nichts: diesen brief wirst du durchstochen erhalten (damit der geist, wenn welcher drin sein sollte, ausgetrieben werde), und die cholera, die längst hier ist nach dem urtheil jedes laien, ist es nun auch nach dem äuszerlichen und empirischen der ärzte. ein groszes unheil für das ganze, aber egoistisch betrachtet (und die angst ist ja wohl auch immer nur egoistisch?) für unser einen, der sich in acht nimmt und mäszig lebt, nur eine krankheit wie andre, an der man aber freilich auch gelegentlich sterben kann. wenigstens soll es von mir nicht heiszen: aus furcht zu sterben ist er gar gestorben.

Für die anzeige in den G. A.[58] danke ich Dir herzlich und hoffe,

---

sprochen in den Göttingischen gelehrten anzeigen 1831 stück 67 und 68 und 1843 stück 134 ff.; sowie nochmals gelegentlich 1848 stück 50—52, und in den theol. studien und kritiken (1831 s. 896 u. 97: übersicht der neutestamentlichen exegetischen litteratur 1829—31). er billigt durchaus die strenge scheidung der höheren von der niederen kritik. sein schluszurteil: 'die theologen haben alle ursache, dem philologen für dies in der neutestamentlichen kritik wahrhaft reformierende werk zu danken.'

[55] in Lückes prorectorat fiel der Göttinger aufstand, januar 1831, und die durch ihn veranlaszte längere unterbrechung der vorlesungen.

[56] frau professor Klenze.

[57] beginn des berühmten streites zwischen Otfried Müller und Gottfried Hermann über dessen angriff auf Dissens Pindarausgabe von 1830.

[58] Göttingische gelehrte anzeigen 1831 stück 67 und 68 (april). ich vermeide es, auf die einzelheiten einzugehen und namentlich das her-

dasz sie auch auf andre einen guten eindruck gemacht hat. wenn ich alles abrechne, woraus Deine liebe spricht, und was sie wohl auch hinzugethan hat, so ist mir das historische auf den ersten blättern das liebste, weil ich aus dem folgenden weniger lerne. über einiges einzelne darf ich wohl etwas sagen.

S. 658 kommen widerwillige vor, und sie sind da. der alte Beck[59] hat im Repert. Deine rec. angeführt von meiner ausgabe, 'in die auch conjecturen aufgenommen sind'. der alte mann, selbst ohne gesinnung und meinung, will gern etwas curioses, was einer als frei lobt und der andre verabscheut, klatschhaft hinwerfen, und nimt sich keine unwahrheit übel. ein Leipz. privatdocent Näbe hat in einer neuen ausgabe des N. T. viel von andern angenommen, z. b. von Bornemann, der gute conjecturen gemacht habe; sehr wenig von mir, weil ich audacior sei. Hermann hat mir dagegen geschrieben, er habe den aufsatz gelesen, die sache müsse so angefangen werden, nicht wie wenn die theologen in die philologie hineinröchen, womit er Winern meint.

S. 662 hat mich die anführung von D. Schulz[60] beinah etwas verdrossen. denn sein satz liegt so nah, dasz er noch niemand entgangen ist; sondern nur ihm ist entgangen, dasz ihn die frühern nie so roh hinstellten, weil er so zu nichts führen kann, weil die codd., die er meint, nicht einen text ergeben, nicht einmahl wenn man nur bei jeder lesart die codd. zählen wollte. überhaupt ist die kritik keine wissenschaft, sondern eine kunst: die principien sind für sie todt, und darum ists niemand vorzuwerfen, dasz die von Bentley keine würkung gethan haben. ich bin auch nicht von ihm ausgegangen, obgleich ich ihn längst gelesen hatte: und nach meinem aufsatze könnte auch niemand die arbeit machen. jetzt kann er nachsehen, was ich gemacht habe, und die gröszere ausgabe kann jetzt der erste beste machen und noch viel berichtigen.

S. 671, unten. Die entschuldigung würde ich doch nicht brauchen an stellen wo ich von der jetzt allgemein angenommenen interpunction abweiche. ich dachte, die gedankenreihe wäre unvollständig, wenn es nicht hiesze ὃ γεγονεν, ἐν αὐτῷ ζωὴ ἦν. die sätze sind diese: 1) im anfange war der logos bei gott. 2) alles ward durch ihn, und in allem gewordenen war, identisch mit der ihm inwohnenden lebenskraft, das licht zur erleuchtung der menschen (die natürliche offenbarung, τὰ ἀόρατα αὐτοῦ τοῖς ποιήμασι νοούμενα Röm. 1), welchem sich aber das dunkel widersetzte. 3) da ward ein mensch, der das persönlich kommende und schon gekommene licht ankündigte. nämlich 4) (v. 14) der logos ward fleisch, und Johannes zeugt von ihm. so ist auch die völlig ebenso gut bezeugte lesart ἐν αὐτῷ ζωή ἐστιν nicht nur erträglich, sondern im parallelismus vielleicht noch besser: was geworden ist, in dem ist leben, und dies leben war erleuchtung der menschen (so gut als das nachher persönlich erscheinende, ὃ φωτίζει πάντα ἄνον); aber das licht in dem gewordenen scheint im dunkel, und das dunkel nahm es nicht an.

S. 673. die hier angeführten stellen habe ich nicht gemeint, weil Griesb. über sie schon oben so entschieden hat, auszer Röm. 9, 5, wo aber auch nicht die lesart, sondern nur trotz Tholucks anathema die interpunction verändert ist. ich meinte stellen wie Gal. 4, 25, wo nun der sinn deutlich ist: das testament vom Sinai ist Hagar: denn der berg

---

gehörige aus der anzeige heranzuziehen, da dies notwendig auf den behandelten gegenstand selbst führen würde. wer sich dafür interessiert, wird ohnehin vorziehen, an der quelle selbst zu schöpfen.

[59] Christian Daniel Beck (1757—1832) begründete das 'allgemeine repertorium' (seit 1814).

[60] David Schulz (1771—1854), consistorialrat und professor der theologie zu Breslau.

Sinai ist in Arabien, wohin Hagar zog. und die erklärung des fehlers ergiebt sich von selbst: für γάρ stand δέ, τοδεγαρσινα, unrichtig corrigiert τὸ δὲ ἄγαρ. oder Kol. 2, 2 τοῦ θεοῦ χριστοῦ, wozu sich, wie zu allem in diesem briefe, die bestätigung in dem an die Epheser findet 1, 17 ὁ θεὸς τοῦ κυ ἡμῶν ιυ χυ. oder Marc. 6, 21, wo das ganz unpassende ὅτε sich von selbst in ein ὅ,τε verwandelte (welches It. und vulg. nach art der lat. sprache auslassen und eben dadurch als ὅ,τε und nicht ὅτε bestätigen), nachdem v. 22 ἤρεσεν und εἶπεν δὲ sich aus den auctoritäten ergeben hatte. oder Luc. 18, 7, wo μακροθυμεῖ nach gewöhnlicher hebräischer weise steht, die Lucas vorzog, weil er nicht wagte zu sagen τῶν βοώντων πρὸς αὐτὸν καὶ μακροθυμουμένων ὑπ' αὐτοῦ. das gewöhnliche καὶ μακροθυμῶν läszt sich nicht construieren. — Dergleichen stellen hatte ich im sinne; nicht dogmatisch bedenkliche oder berühmte, in denen durch eine besonnene kritik nirgend mehr etwas unerwartetes ans licht kommen kann. auf derselben seite 673 habe ich grosze freude daran, dasz Du mein νή und meine athetese von λέγουσιν Ὁ ὕστερος billigst. dagegen leuchtet mir Deine vertheidigung von Marc. 1, 2. 3 gar nicht ein. die verwegenheit ist doch nicht so grosz, da in der stelle nichts vorkommt, was nicht doch schon anderswo im N. T. steht und also weder verloren geht noch verändert wird. das sonderbare, das Du s. 675. 676 in der zusammenstellung findest 'anfang des evangeliums J. C. war Johannes mit seiner buszpredigt', das, gestehe ich, fällt mir gar nicht auf, und es ist auch Origenes nicht aufgefallen.

S. 676. der schlusz hat Reimern sehr gekränkt: nicht der tadel selbst, aber der ausdruck 'wenig geeignet handausgabe der studiosa juventus zu werden' schadet leicht dem absatz. nach Deinem vorgange hat mir auch Bleek[61] sagen lassen und der langweilige Karl Sack[62] selbst gesagt, die zahlen seien für studierende unbequem; ich musz mich also wohl meiner haut wehren. ich schlage ganz bequem darin nach: Ihr aber thut wohl, wenn Ihr die studierenden nicht zum nachschlagen der dicta probantia sondern zum lesen im zusammenhang anhaltet, woran die einfältigen abtheilungen [durchstrichen: capitel] nur hindern. das sage ich: Schleiermacher aber sagt, es sei mit Eurem tadel 'dummes zeug'; welches ich nur nachsage, weil ein mensch, wenn er solche läppereien immer wieder hören musz, endlich böse wird. ich werde aber bei der groszen ausgabe diesem tadel aus dem wege gehn und die versabtheilungen ganz weglassen.

Ich glaube wahrhaftig, ich habe das letzte nicht ganz ohne zorn geschrieben: aber würklich, nicht Dein tadel, den ich auf sich beruhen liesz, sondern erst die salbungsreiche Sacksche süsze, die auch gar kein urtheil vorbrachte oder einen gedanken, sondern nur diesen tadel des äuszerlichen, hat mich so in harnisch gebracht — doch auch noch nicht so, dasz die gemütsbewegung mir bei der cholera schaden könnte. sie hat, unterdesz dasz dieser brief fertig geworden ist, zugenommen, so dasz gestern mittag 21 menschen gestorben waren. unruhe des volks besorgt man jetzt weniger als früher: jeder schimpft sich aus über die schlechten anstalten. schulen und kirchen zu schlieszen findet man mit recht noch unzweckmäszig. aber unsere auditoria werden im winter nicht allzu glänzend sein. ich habe noch nichts davon gesehen, noch nicht einmahl ein haus mit dem schilde, die allgemein verbreiteten magenbeschwerden habe ich aber schon seit 2 monaten: Klenze hat

---

[61] Friedrich Bleek (1793—1859), Lückes nachfolger als professor der theologie in Bonn seit 1829.

[62] Karl Heinrich Sack (1790—1875), zuletzt oberconsistorialrat zu Magdeburg, damals — seit 1818 — professor der theologie und pfarrer zu Bonn.

gestern von einer kleinen erkältung, Schleiermacher vorgestern von einer etwas schweren speise schon näher an die brechruhr streifende anfälle gehabt: dergleichen bedeutet aber bei gehöriger vorsicht nichts. da eben in menschlichen verhältnissen alles aus rand und band ist, sollen wir, scheint es, durch die natur wieder in die mäszigkeit und ordnung zurückgewiesen werden.

Lebe wohl mit frau und kindern, und gedenkt unseres nothstandes mit liebe. von ganzem herzen

Dein

Berlin d. 5 sept. 1831. CLachmann.

[Ohne äuszere aufschrift.]

XV.

Berlin 13 august 1836.

Mein geliebter freund, Du hast ganz recht, dasz Du gegen Benecke[63] über mich geklagt hast: er hat es richtig bestellt. ich habe fast zwei monate, mit dem prof. Wolff in Pforta zu sprechen, einem alter Galotti, religionsbisse gehabt. ja beinah hätte ich ein anderes stück seines historischen vortrages ausgeführt, welches so lautet: 'er kriegte allerdüngs gewissensbisse, wie's damahls sitte war, nahm hunger zu sich und starb.' ich schonte mich nur, weil ich mir sonst meine zukunft verdorben hätte, wenn mirs etwa ergehen sollte wie Gregor dem IX. denn 'Gregor IX. kam allerdüngs sehr alt auf den stuhl. auf den stuhl kam er 81 jahr alt, 40 jahr regierte er und starb fast hundert jahr, im 99sten.' auch wär ich es wohl werth gewesen, dasz schwere reden von Dir auf mich gefallen wären, 'ein windregen, ein platzwind, mit sturm vermixt'. aber Du hast dich nur still beklagt, und ich will nur still bekennen, dasz, wenn einmahl der scham der kopf abgebissen ist, man so leicht nicht wieder zur ordnung kommt. beiliegendes heft von hrn. Calow (sehr gut und genau wörtlich, wie er selbst sagt: nur dummheiten eines fuchses in sachen, d. h. einzelnen wörtern, seien zu verzeihen, aber auch nicht hinderlich) sollte mit dem dank[64] geschickt werden, und bei dem schwanken, ob direct oder mit gelegenheit, ist denn beides 'liegen geblieben'. so oft ich aber Dein blaues buch liegen sehe, habe ich noch meine neue lust und nasche wieder ein wort, aus den sachen vorläufig bis zum ordentlichen lesen, oft auch aus der dedication. den abend, da es ankam, war ich vor freude ganz aus dem häuschen: die überraschung war gar zu angenehm, da ich zufällig im buch eher blätterte als ich den brief las. dann bin ich herumgelaufen und habe die leute gezwungen, das buch in die hand zu nehmen und sich davon litterarisch afficieren zu lassen: alle muszte ich schelten als illitteratos, dasz sie nach dem titel gleich was vom buch weghaben wollten, da doch ein gründlicher mensch erst nach der vorrede und zumahl nach der dedication sieht: sonst weisz er ja nicht, wer das buch lesen soll — oder dies mahl lesen sollte, wenn er nur sobald dazu käme. doch geschieht es noch vor 1837, da jetzt wieder 1000 exemplare des N. T. abgezogen werden sollen und dazu erst die druckfehler corrigiert werden müssen. Neander, kann ich dir sagen, hat die dedication sehr gut gefunden: 'er hat Ihnen schöne worte geschrieben', sagte er und bat Klenzen gefragt, wer E. Schulze wäre. mich hat ernst und scherz darin so gerührt und erfreut, dasz ichs jetzt

---

[63] Georg Friedrich Benecke (1762—1844), professor zu Göttingen; Lachmanns lehrer im altdeutschen.

[64] dank — wie aus dem folgenden ersichtlich — für die widmung des Lückeschen commentars zu den briefen des Johannes und namentlich für die oben (s. 248 f.) wörtlich mitgeteilte zueignung vor dem buche. das heft enthielt sicherlich eine der vorlesungen Schleiermachers, die Lücke herauszugeben übernommen hatte.

im augenblicke des schreibens nicht wieder lesen mag: sonst antworte ich dummheiten darauf.

Für deinen Planck[65] habe ich nicht eher ordentlich danken können, als bis ich ihn inne hatte. es ist ein liebes buch, das eine liebe persönlichkeit wahr und angemessen schildert: es wird einem ganz warm und behaglich dabei. einige leute sagen, es sei zu ausführlich. das ist aber dumm: denn eine biographie musz immer etwas von der art des beschriebenen an sich haben, und wer sie mit liebe schreibt, dem kommt das im rechten masze von selbst. es ist nur eine frage, höchstens ein zweifel, wenn ich sage: könnten nicht vielleicht die einzelnen schriften hie und da etwas individueller charakterisiert und den andern entgegengestellt [sein]? in der darstellung erscheinen sie einander zu gleich, dünkt mich; aber vielleicht sind sie das, und dann hab ich nichts dagegen.

Mein lieber herr hofrath, unser sohn Philipp Buttmann[66], macht uns viel freude. es kommt, zu aller kindlichen unschuld, immer mehr ein theologischer sinn über ihn, und er fängt an, sehr gute predigten nicht ohne freiheit vorzutragen, leider meist nachmittags, wo ihn niemand hört.

Hoszbach[67] wohnt den sommer in Teichmanns blumengarten, wobei die frau räthin sehr in die breite gedeiht und ihr Theodor sich gottlob endlich etwas herausmacht, ob er gleich noch fast nichts spricht: aber zu sehen bekommt man ihn nicht: er kommt auch nicht in die Griechheit abends, weil er morgens Marienbader trinkt.

Klenze läszt grüszen. er ist auf dem sprunge nach Heringsdorf[68], wohin er seiner frau am montage nachfolgen wird. ich werde sehen, ob ich in den ferien einige tage eine kleine fuszpartie machen kann.

Von beifolgenden Otfrieden ist einer für dich, wegen des textes zur anmerkung 2, s. 278. die übrigen sind für die 'bundsgenosse'[69], und Du wirst sie ja wohl an sie besorgen.

Die masern sind glücklich bei Euch vorüber: das ganze haus, frau und kind, nehmen also mit aller gemütsruhe einen freundlichen grusz an, und Du desgleichen von

Deinem CLachmann.

XVI.

Berlin, 10 sept. 1837.

Liebster freund,

Allzu früh habe ich meine ankunft[70] nicht anmelden wollen, weil ich erfuhr, dasz Deine frau vorsorglich das nöthigste für mich (ein bette) schon vor monaten angeordnet hatte, und weil ich Dir, in der pro-

---

[65] 'D. Gottlieb Jakob Planck. ein biographischer versuch. nebst einem erneuerten, hie und da verbesserten abdruck einer biographischen mitteilung über D. Heinr. Ludw. Planck. von D. Friedrich Lücke' (Göttingen 1835).

[66] Philipp Buttmann der jüngere, später Lachmanns gehilfe bei der groszen ausgabe des neuen testaments und selbständiger herausgeber des 'novum testamentum graece ad fidem potissimum codicis Vaticani' (Leipzig, öfter), das er widmete: 'memoriae F. Schleiermacheri, Car. Lachmanni, Fridr. Lueckii, virorum de sacra scriptura meritissimorum.'

[67] Peter Wilhelm Hossbach (1784—1846), consistorialrat zu Berlin; verfasser von 'Spener und seine zeit' usw.

[68] Klenze war an der gründung des bades Heringsdorf beteiligt.

[69] aus Ersch und Grubers encyklopädie; vgl. Hertz s. XXVIII beilage C. — Die 'bundsgenosse' sind wohl Benecke und die brüder Grimm, alle drei Oberdeutsche nach herkunft und mundart.

[70] zum bevorstehenden hundertjährigen jubiläum der Georgia Augusta. Lachmann erhielt bei dieser feier die doctorwürde sowohl von der theo-

grammennoth, nicht mit berechnung der durch mich eintretenden störung (nimm das in Gauss oder in Herbarts sinne[71]) angst machen wollte. die letzten 14 tage habe ich nun ziemlich im bette zugebracht, wegen einer dia—, die bei mir wie alle krankheiten sich in die länge zog und doch nicht in ihren gegentheil sollte verwandelt werden. in den letzten tagen hatte ich so heftiges leibschneiden dabei, dasz meine anfängliche gute laune hin ist, und ich heute zwar auf bin, aber den leuten lauter grobheiten sage. Dir denn die, dasz ich mittwochs abends von hier abzusegeln denke, aber, wie die schiffer sagen, geliebts gott, wind und wetter dienend. bin ich erst über die Elbe, so hoffe ich wohl, dasz die fatale kranke stimmung vorüber sein wird, die uns [mir?] die aria cattiva giebt, und ich denke mit Euch recht heiter und frisch zu sein.

Da Klenzens frau heute oder morgen von Halle abreist, so lege ich ein blättchen an sie ein, das ich an Göschens zu besorgen bitte.

In voller sehnsucht von hier weg und zu Euch hin

von herzen der Deinige

CLachmann.

XVII.

Berlin 23 jan. 1838.

Mein geliebter freund, ich wollte nicht eher schreiben, weil ich nichts bestimmtes zu sagen wuszte. dies weisz ich zwar auch noch nicht (Deine und G.s[72] bewerbungen in H. sollen wahrscheinlicher keinen erfolg haben), aber es drängt mich mit Dir zu reden, da Ihr, wie ich weisz, in G. jetzt jeder einsam steht und wenig freier und offener verkehr ist. Wilhelm[73] schreibt mir so, dasz ich sehe, er ist heiter und gefaszt, wie es denn eben einer leicht ist bei groszen ereignissen, den sonst das kleine vielleicht zu sehr afficiert. aber dies pflegt doch bei Dir, wenn auch in anderer art, ebenfalls so zu sein, und darum begreife ich nicht recht, was Dich jetzt so unruhig macht. über den punct des gewissens hast Du, wie Du schreibst und ichs natürlich finde, keinen zweifel. wohl aber hast Du zweifel gehabt über zeit und form. es haben sie viele, und ich wage nicht zu entscheiden, ob mit recht oder unrecht. nun aber, da der act bevorsteht, ist ja auch der zweifel zu ende und eine kräftige positive erklärung nothwendig. ich kann es Dir nicht verhehlen, nicht alle in G. und hier trauen sie Dir zu: ich

---

logischen, wie von der juristischen facultät, jene aus Lückes hand, der damals decan war, diese durch den gemeinsamen freund beider Johann Friedrich Ludwig Göschen (1778—1837), nach dessen noch während Lachmanns anwesenheit in Göttingen erfolgtem tode er die weiterführung seiner ausgabe von Gajus' institutionen übernahm. das nähere darüber bei Herz s. 153 ff. und 155 ff.

[71] Johann Karl Friedrich Gauss (1777—1855), mathematiker und astronom, und Johann Friedrich Herbart (1776—1841), philosoph, besonders psycholog, gehörten damals beide der Georgia Augusta an. — Als programm zur universitätsjubelfeier schrieb damals Lücke: 'narratio de Ioanne Laurentio Moshemio, theologo Helmstadiensi et Gottingensi, academiae Georgiae Augustae cancellario' (Göttingen 1837).

[72] eine eigentliche bewerbung Lückes und seines befreundeten amtsgenossen, des kirchenhistorikers Gieseler (1792—1854), hat nach dem ganzen weitern verlaufe der angelegenheit zu schlieszen wohl nicht stattgefunden. — Wegen der ganzen damaligen lage in Göttingen unmittelbar nach der aufhebung des staatsgrundgesetzes und absetzung der sieben vgl. meinen 'briefwechsel Fr. Lückes mit den brüdern Grimm' (Hannover 1891) s. 9 ff. und s. 75 ff., wo auch dieser brief sowie z. XVIII und XXII teilweise abgedruckt ist (s. 86—89).

[73] Wilhelm Grimm, der noch in Göttingen bis herbst 1838 weilte, das Jakob sofort hatte verlassen müssen.

habe aber den guten glauben zu Dir, dasz Du sie frei und unumwunden geben wirst. denn jetzt scheint mir die sache so einfach, so ganz entfernt von aller politik, dasz sie gar nichts schwieriges mehr hat für den entschlusz. ich weisz nicht, ob Du mit H. Ritter[74] umgehst, aber ich wünschte sehr, dasz Du ihn herzlich von mir grüsztest und ihm sagtest, wie Eure schicksale mein ganzes herz beschäftigen. es ist schwer, so eben [in] die unerwartetsten schlimmsten umstände zu kommen, aber er ist immer edel und immer verständig. frau und kinder grüsze herzlich, und seid getrostes mutes, da die klemme ein ende hat. gott wird weiter helfen. von ganzem herzen

Dein

CL.

Aufschrift: herrn consistorialrath D. Lücke hochwürden, Göttingen.

XVIII.

Berlin 7 febr. 38.

Mein geliebter freund,

Miszverstanden haben wir uns wohl eigentlich nicht; aber, wenn wir aufrichtig sein wollen, gegenseitig einander weh gethan. doch brauchen wir uns deshalb nicht zu richten und nicht auf einander böse zu sein. wenn Du mir geschrieben hättest: 'was hast Du esel Dich um mich zu bekümmern?' und dazu brächte die gestrige zeitung die nachricht, die sie von unserm freunde Müller[75] brachte, oder eine ähnliche, so würde ich Dir die hände küssen und mit triumph melden, was ich seit sonntag weisz und Dir nun wenigstens zum trost melde. den zornigen widerruf Deines briefes habe ich nicht sehr ernsthaft angebracht, weil ich nicht zornig war, und Nicolovius hat ihn gar nicht angenommen. die umstände sind so, dasz er Dir nicht hat schreiben können. denn freilich er kann nicht gut schreiben, sondern nur sagen, dasz der minister Dich nach Halle wünscht, und auch die oft feindliche macht, Tholuck; dasz aber dagegen operiert wird, weil in der theol. facultät noch kein Hegelianer ist; dasz Du daher die bessere chance hast, der minister aber, wie bei jedem widerstande, zaudert. ich soll Dir dies andeuten, und ich denke, ich habe noch etwas mehr gethan. er schien die sache für ziemlich gewisz zu halten. mein neulicher entgegengesetzter bescheid kam von der anderen seite, aber nicht unmittelbar. allzuviel fragen schadet in solchen sachen nur. wer wünschte sich nicht ein ruhiges würken in ungestörten verhältnissen? und wer wünscht sie Dir nicht auch, oder meint nicht, dasz Du sie verdienest? so helfe Dir denn gott in Dein vaterland[76] zurück und heraus aus den tigerklauen. es trifft sich bei Dir glücklicher als bei Grimms: wenn man vacante stellen für sie wüszte, so wären sie bei uns, schon jetzt glaube ich, anzubringen. es thut mir schrecklich leid um sie.

---

[74] Heinrich Ritter (1791—1869), der berühmte geschichtschreiber der philosophie, war unmittelbar vor eintritt der krisis, herbst 1837, von Kiel nach Göttingen übergesiedelt.

[75] Karl Otfried Müller (1797—1840), der berühmte philolog und archäolog, hatte aus den gleichen bedenken wie Lücke von dem proteste der sieben sich ausgeschlossen, dagegen am 14 december 1837 anders als Lücke die öffentliche erklärung der sog. sechs zu gunsten jener an erster stelle unterschrieben. die obige bemerkung mag sich auf das erscheinen des dem katalog der vorlesungen vorausgeschickten aufsatzes 'de exilio' beziehen, der als berechnet auf die zeitlage aufgefaszt, damals beifälliges aufsehen in weiteren kreisen erregte.

[76] im weiteren sinne: Preuszen; im engeren: provinz Sachsen, da Lückes geburtsort Egeln war.

Nun noch einmahl, lieber freund, nichts für ungut. verschiedene ansichten können wir einander schon gelten lassen, da sie aus treuen herzen kommen. grüsze weib und kind herzlich: ich hoffe Dir bald bestimmteres und freudiges melden zu können. von ganzem herzen

Dein

CL.

XIX.

Berlin d. 14 merz 1838.

Mein geliebter freund.

Sei mir nicht ferner böse, sondern verzeih groszmütig, was ich in der art gefehlt habe. dasz die nadelstiche, wenn es welche gewesen sind, nur in meiner hand gelegen haben und in meinem herzen nichts der art gewesen sind, wirst Du jetzt gewisz selbst sagen. aber schilt mich nur aus, soviel Du willst: ich bitte Dir jeden zweifel, jeden ungerechten zweifel (dafür erklär ich ihn selbst), von herzen ab. denn ich sehe ja, und jeder, der Dich lieb hat, sieht es mit herzensfreude, dasz Du Dich ehrenvoll und edel aus der sache gezogen hast. was dennoch geschehen ist, musz man beklagen, und gott vertrauen, der ja auch ein einsehen thun wird.

Deine sache in Halle steht allerdings noch zweifelhaft, und Schulze (aber sub rosa) scheint dagegen zu machinieren (für Bauer [Baur][77] oder Erdmann): der minister ist für Dich, und Nicolovius ungewöhnlich warm, ich meine decidiert. Du wirst aber wohl kirchengeschichte lesen müssen: ich habe gesagt, das würde Dir wohl gar nicht unangenehm sein, und Du hättest eigentlich damit angefangen. — Wenn ich mehr höre, erfährst Du es. gott helfe! grüsze weib und kind herzlich von

Deinem

CLachmann.

Aufschrift: an Lücke [ohne poststempel].

XX.

Berlin, d. 22 mai 1838.

Mein geliebter freund,

ich habe Dir zu melden, was ich vorgestern abend von Schulzen sub sigillo erfahren habe. Tholuck hat geantwortet, und zwar so warm für Dich, dasz es Schulzen geärgert hat. immerhin! der antrag wird nun beim könig gemacht und er hat zu dem commandeur des dragonerregiments wohl nicht eine solche hessische zärtlichkeit, dasz er ihm keinen professor entziehen wollte. nun aber wollte ich dich recht von herzen und aus wahrer überzeugung bitten, den antrag ohne bedenken anzunehmen. was Du dagegen hast, dankbarkeit und sorge für die universität, weisz ich zwar zu ehren: aber es ist zu viel verdorben, als dasz ein einzelner helfen könnte. Du weiszt, dasz ich Deine handlungsweise nicht tadle: aber Du weiszt auch, dasz Du es keiner partei zu danke gemacht hast. wenn auch mit den besten gerade, bei Deiner

[77] es ist Ferdinand Christian Baur (1792—1860) gemeint, der später als begründer und haupt der Tübinger schule bedeutenden ruf erwarb und in der Johanneischen frage Lücke das gerade widerspiel hielt, indem zwar beide forscher für undenkbar erklärten, dasz der verfasser des vierten evangeliums und des ersten nach Johannes benannten briefes auch die Apokalypse verfaszt hätte, aber der eine — Lücke — das evangelium und den ersten brief, der andere — Baur — die Offenbarung für das echte werk des apostels Johannes hielten. die durch Ullmanns rückkehr nach Heidelberg schon 1836 erledigte stelle erhielt nach Lückes ablehnung dessen jüngerer freund Julius Müller, Otfrieds bruder, der damals seit 1835 ordentlicher professor in Marburg war.

art, die sie doch alle lieben, eine volle aussöhnung nicht unwahrscheinlich ist; wer kann denn später für alle augenblicke stehn? und werden dann die besten je wieder kommen? ist der bruch nicht so schrecklich und durch die schriften natürlich so herbe ausgesprochen, dasz nach menschlichem ansehen diese generation nicht freudig und nichts erfreuliches wieder zusammen würken kann? das beispiel G.s zeigt leider wiederum, dasz in unserer zeit was zu faulen angefangen hat sich nicht still regenerieren kann. zunächst ist die universität gelähmt, und gott weisz, was sich sonst noch zusammen braut. wo nur ein unbestimmtes drohen ist und noch nichts angefangen hat zu erscheinen, da ist es wahrhaftig nicht unrecht sich mit weib und kind von der gefahr hinweg und in einen sicheren würkungskreisz zu begeben. so viel dornen, als einem menschen nützlich sind, werden sich da auch schon finden. Schulze hat mich noch gefragt, wie viel gehalt Du hättest: als ich es nicht wuszte, hiesz es, es sei kein pfennig mehr zu haben als vierzehnhundert thaler. es ist sehr schön, dasz Du weder nöthig noch sinn dafür hast, um ein paar hundert thaler zu handeln: ich wollte Dirs aber doch nicht verhehlen, lasse aber die wahrheit, ob dies würklich das äuszerst erschwingbare ist, dahin gestellt sein. zugleich hiesz es, dasz Tholuck aussicht zu einer verbesserung gemacht sei: wie er sich darauf geäuszert kam nicht heraus, ward aber als ursache zum ärger mit angegeben. ich dachte, mich gienge das nichts an, und fragte nicht näher. aber dasz Du, geliebter freund, wieder in Dein vaterland zurück kehrst, das geht mich sehr an, und ich glaube gewisz, gott wird zu dem entschlusse seinen segen geben. nicht wahr? ich erfahre das ja durch Dich noch eher als aus officiellen quellen. wenn ich etwas zweckdienliches erfahre, schreibe ich, sobald es die elende postverbindung mit Göttingen erlaubt. grüsze frau und kinder recht herzlich von Deinem

getreuen CLachmann.

Klenze läszt Dir mit dem schönsten grusze ebenfalls sagen, Du möchtest ja annehmen; mit dem conservieren sei es nichts; ut supra.

Aufschrift: herrn consistorialrath D. Lücke in Göttingen.

XXI.

Berlin d. 10 juni 1838.

Mein liebster freund, ich gebe Dir fernere nachricht von Deiner Hallischen sache, und ich habe gottlob von lauter wohlwollen und guter gesinnung zu berichten. Tholucks empfehlung ist so warm gewesen, dasz wer ihn nicht liebt sich darüber wunderte. Gesenius hat gesagt, das sei einmahl ein punkt, worin er und Tholuck ganz einstimmig seien. Tholuck hat ganz richtig und getreulich geschrieben, Du könntest Dich bis michaelis nicht entscheiden. das [der] minist. hat aber beschlossen darauf keine rücksicht zu nehmen, sondern die bestätigung des königs zu suchen. ist die erst da, so läszt sich die sache immer hinziehen. es wird um so lieber geschehen, als ich nun Nicolovius und Schulzen (mit verschweigung der andern bedingungen) gesagt habe, Du hättest vom curatorium die anstellung eines berühmten [bewährten?] orientalisten bis michaelis ausbedungen. der bericht an den könig ist von Schulzen so gut und so empfehlend gemacht, dasz er, sagt Nicolovius, ihm ehre mache. er selbst hat mir gesagt, da es nun einmahl Baur nicht sein könne, solle es auch 'der erste nach ihm' sein. dasz Du nach seiner rangliste unter Baur stehst, ist ihm nicht übel zu nehmen. er wollte ihn schon zu Schleiermachers nachfolger, und ich glaube, dasz er ihn in seinem herzen selbst über Schl. stellt. Du siehst also wohl, Deine besorgnisz, mit unwillen der obwaltenden in die neue stellung zu kommen, ist nicht wohl gegründet. bin ich durch meine äuszerungen daran schuld, so hab ich mich ungeschickt ausgedrückt. also, glück und segen! ob der bericht schon im kabinet

angekommen ist und wie er wohl wird aufgenommen werden, danach will ich mich erkundigen. es ist nicht sehr wahrscheinlich, dasz die anwesenheit Eures königs den unsern ungeneigt gemacht hat: denn von übergroszer liebe hat man nichts gehört.

Deine ehrenschrift auf Hugo[78] wartet auf gelegenheit: ebenso für Dich ein neues testament von 1837.[79] ich denke immer, was jener unter seinen brief schrieb: 'ich wollte diesen brief erst frankieren, nachher sah ich aber, dasz der inhalt das porto nicht werth war.' — Von Hugo habe ich einen wunderschönen brief bekommen, der mich drei tage selig gemacht hat, und ich denke noch immer nur mit der grözten freude daran. so herzlich ist er, und ganz, ganz ohne knätern: es war, wie er von Savignys schrift gesagt hat, 'eine reine freude'.

Ich schriebe noch immer fort, wenn ich nicht zu Ph. Buttmann in die kirche gehen wollte, da er eben heute einmahl eine hauptpredigt hat. also noch einmahl glück und segen! und dasz Du nun nur nichts thust, unsere pläne zu stören! frau und kinder grüsze herzlich von Deinem

CLachmann.

Aufschrift: herrn consistorialrath D. Lücke in Göttingen.

XXII.

Berlin, d. 13 juni 1838.

Mein geliebter freund,

Die armselige einrichtung der post nach Göttingen erlaubt mir nur jetzt auf dem flecke einen freudenschusz zu thun, den ich, wenn ich erst mehr abwarten wollte, bis sonntag verschieben müszte. eben hat mir der g. cabinetsrath Müller gesagt, dasz der könig Altensteins vorschlag Deinetwegen genehmigt hat. im ministerium ist die cabinetsordre noch nicht angelangt, daher ich von Nicolovius die versprochene nachricht noch nicht habe. ich sollte Dir schon neulich bestellen, er werde mich immer gehörig instruieren, könne Dir aber natürlich nicht selbst schreiben. also, mein theurer freund, die sache ist fertig, wie es mir scheint: denn dasz Euer curatorium keinen berühmten orientalisten bekommt — Bohlen[80] soll zwar das Königsberger klima von den ärzten verboten sein, aber er ist sehr krank, und wie könnte er exegese lesen? vorzuwerfen ist weder Dir noch Tholuck etwas: das ministerium hat, in seinem eigenen interesse, auf Deine bitte um aufschub nicht rücksicht nehmen wollen, ich denke um, bei etwanigem widerstand im cabinet, gesichert zu sein, auch weil der könig schon dienstag abreist. warte nun also in geduld die officielle notification ab, und thu um gottes willen nichts querfeldein. denn, wie Du Dir auch die Göttinger verhältnisse zu versüszen suchst, besser ist besser, ob ich gleich nicht behaupte, dasz es blosz im preuszischen staate theologie gibt, wie Michelet behauptet, es gäbe nur k. preuszische philosophie, der narr. die Breslauer geschichte[81] ist schrecklich verworren: an Grimms zu denken, will niemand wagen, sie werden also

---

[78] Gustav Hugo (1764—1844), begründer der historischen rechtsschule, professor in Göttingen seit 1788, Otfried Müllers schwiegervater, begieng am 10 mai 1838 sein fünfzigjähriges doctorjubiläum. Lücke schrieb dazu: 'epistula gratulatoria ad Gustavum Hugonem de eo, quod iurisprudentiae cum theologia commune est.' — Offenbar hatte auch Lachmann den jubilar schriftlich begrüszt.

[79] zweiter abdruck der kleinen ausgabe.

[80] Peter von Bohlen (1796—1840) damals professor in Königsberg, trat seines befindens halber schon 1839 in ruhestand und zog nach Halle.

[81] es handelte sich um besetzung der durch Wachlers tod erledigten bibliothekarstelle.

noch in Leipzig[62] ausharren müssen. dasz sie sich nur nicht teuschen, wenn die leute immer vom kronprinzen sprechen! er spricht viel und ist gut gesinnt, thut aber nichts, kann auch nicht. Huber[63] ist ein alberner mensch, der Grimms hier nicht genützt hat: es war auch überall unmöglich. ich danke gott und freue mich unbändig, dasz Du mit weib und kind wieder zu uns kommst.

[ohne unterschrift.]

Aufschrift: herrn consistorialrath d. Lücke in Göttingen.

XXIII.

Berlin, d. 15 aug. 1838.

Mein theurer freund,

Gestern ist schon ein monat seit dem tode von Klenze[64] vergangen, und noch ist mir die sache so, dasz ich mich nicht darein finden kann. tausenderlei geschäfte theils, theils quälereien haben mich kaum zur besinnung kommen lassen, durch das immer nöthige zusammennehmen aber auch alles übermäszige in mir gelindert. der armen frau ist es schlimmer gegangen, viel schlimmer, weil sie in ihrem schwachen körperzustande zu keiner bestimmten thätigkeit zu bringen war und sich daher, wenigstens oft, auch dem kleinlichen des schmerzes hingab. für mich ist es daher eine grosze erleichterung, dasz sie seit 8 tagen in Heringsdorf ist mit ihrem schwager Bremer: wenn er wieder kommt, werde ich hinreisen.

Über Deine erklärung ist der minister, wie ich höre, sehr verdrieszlich. es ist auch natürlich: denn nachdem die sache wider erwarten im kabinet so glatt durchgegangen ist, soll er nun dem könig erklären, Du hättest zurückgezogen. ich kann unmöglich anders urtheilen, als dasz Du unrecht gethan hast. und warum hast Du Dich mit dem curatorium verfitzt und eine unmögliche bedingung eingegangen? weil Dirs zu lange dauerte, und weil Schulze, nach seiner ansicht (die ich als eine ansicht musz gelten lassen, wenn sie auch eine falsche ist), lieber einen andern wollte. das grosze unrecht, das Du ihm durch den neuen argwohn thust, kann ich Dir kaum verzeihen. er hat, wie Nicolovius (nicht sein freund, weiszt Du) eingesteht, durchaus ehrenhaft gehandelt: höchstens kann man ihm vorwerfen, dasz er den ihm höchst verdrieszlichen brief an Tholuck lange aufgeschoben hat. mit dem antrag an den könig muszte geeilt werden (Nicol. und Schulze haben es gemeinschaftlich beschlossen, Du kannst also Deinen argwohn nur auch gegen N. wenden), weil er sehr leicht von der hannöverschen gesinnung [regierung?] verhindert werden konnte: jeder muszte glauben, dasz nichts daraus würde.

Auf eine äuszerung Wunderlichs habe ich Schulzen gesagt, dasz Du besorgest, man werde Dein schreiben für eine ablehnung nehmen. weder er noch Nic. haben es gelesen, sie sind erst seit 8 tagen wieder hier: der minister aber hat es als ablehnung verstanden. Schulze hat mir aufgetragen (und Nicol. billigt dies) Dir zu schreiben, es sei noch res integra: Du sollest (unverzüglich, sagt Nicolovius) dem minister schreiben, Du fürchtest so verstanden zu sein, die meinung sei aber nur, dasz Du nicht definitiv annehmen wollen, es sei aber menschlichem ansehen nach unmöglich, dasz das curatorium Deine bedingung

---

[62] irrtum. Jakob Grimm lebte in Kassel, Wilhelm nebst familie damals noch in Göttingen.

[63] Victor Aimé Huber (1800—1869), der bekannte kirchen- und socialpolitiker, sohn Ludwig Ferdinand Hubers und Therese geborener Heyne, verwitweter Forster. er war damals, seit 1836, professor in Marburg.

[64] der beiderseitige freund Klenze starb nach nur eintägigem kranksein am 15 juli 1838.

erfülle, und dann seiest Du bereit zu kommen. es sei, sagen sie, darum res integra, weil sie jetzt gar niemand anders im sinne hätten, ja niemand wüszten und gern zögerten, dem könig die höchst unangenehme erklärung zu geben. — Ich kann nichts mehr hinzusetzen (denn ich musz auf die universität) als Dich bitten, dasz Du sogleich schreiben und die sache wieder in das von allen herzlich gewünschte geleis bringen mögest. von ganzem herzen

Dein

CLachmann.

Aufschrift: herrn consistorialrath d. Lücke hochwürden in Göttingen.

XXIV.

Charlottenstr. 40, 10 juni 1841.

Liebster freund,

In den osterferien haben wir, ich und das beifolgende exemplar der Nibelungen[85], Dich vergebens erwartet[86], wir stürzen Dir also nun ins haus und bitten um freundliche aufnahme. zwar wird Dir das buch so erquicklich nicht sein als mir Deins über Müller[87], wofür ich Dir in meinem herzen und auch gegen andere sehr gedankt habe: aber es erinnert Dich doch vielleicht wieder an die schlafstunden [?] mit Bunsen, der inzwischen zugleich die syrischen verhältnisse anordnet und den durch Silvanus geschickten brief Petri wieder findet (soll nach ihm sein 2 Petr. 1, 1—11 und 3, 18 αὐτῷ-ἀμήν). ich stecke unterdesz in der schweren vorrede zum n. t.[88], die ich (was ich in meinem leben noch nicht gethan) der sicherheit wegen zuerst deutsch hingeworfen habe. bei allerhand herumblättern fand ich zu Deiner Apokalypse[89] s. 496 beigeschrieben

Α I, Ν L, Τ CCC, Є V, Μ XL, Ο LXX, C CC = DCLXVI.

Γ III, Є V, Ν L, C CC, Η VIII, Ρ C, Ι X, Κ XX, Ο LXX, C CC

und zum evangelium 1, s. 45 illam speciem quae est secundum Johannem evangelii ἐκείνην τὴν ἰδέαν τὴν τοῦ κατὰ Ἰωάννην εὐαγγελίου. — Ich bin eben dabei zu zeigen, dasz die africanische vulgata schon dem übersetzer des Irenäus geläufig gewesen, die Itala aber eine corrigierte Afra ist, wie die vulgata eine corrigierte Itala. ich hoffe, Du sollst Dich über meine weitläuftigkeit freuen: wenn es nur nicht leute gäbe, die sagen, mein latein sei schwer zu verstehen! es ist ein quäliges schreiben, weil Buttmann alle meine bücher hat, so dasz ich mir das nöthigste von der bibliothek holen musz, und doch immer hapere.

Grüsze Dein haus und Ritters auf das schönste, und lasz endlich auch einmahl von Euch hören, und wie es in Magdeburg ergangen ist. Grimms scheinen zufrieden zu sein: nur sind Jacob und Dortchen noch

---

85 'der Nibelunge not und die klage. nach der ältesten überlieferung mit bezeichnung des unechten und den abweichungen der gemeinen lesart herausgegeben von Karl Lachmann.' II ausgabe (Berlin 1841). die ausgabe ist 'den brüdern Jacob und Wilhelm Grimm zum freundlichen willkommen' gewidmet. vgl. Hertz, s. 112.

86 Lücke erkrankte auf der reise nach Berlin in Magdeburg und kehrte von dort aus wieder heim. vgl. 'briefwechsel Lückes mit den brüdern Grimm', s. 35.

87 'erinnerungen an Karl Otfried Müller. von D. F. Lücke' (Göttingen 1841). in gestalt eines schreibens an die brüder Grimm. vgl. briefwechsel usw., s. 29 ff.

88 novum testamentum graece et latine. Carolus Lachmannus recensuit, Philippus Buttmannus Ph. F. Graecae lectionis auctoritates apposuit. Tomus prior. Berolini 1842. — Piae recordationi Friderici Schleiermacheri. — Die ausführliche vorrede unterschrieben am 2 märz 1842.

89 'versuch einer vollständigen einleitung in die offenbarung Johannis und die gesamte apokal. litteratur.' von dr. F. Lücke (Bonn 1833).

immer nicht fest gesund, doch besser als erst. der Gaïus für Hugo kommt nächstens: heute ist er nur noch nicht gebunden: auch hab ich nicht zeit zu schreiben, weil eben Luc. 13, 32—16, 7 noch heute abend zu corrigieren ist. von ganzem herzen

Dein

CL.

XXV.

Theurer freund,

Nimm den überbringer dieses, herrn dr. Klumpp freundlich auf: er hat uns hier ganz wohl gefallen.

Es ist erschrecklich, dasz man so auseinander gekommen ist. selbst durch Ritter habe ich eigentlich nichts rechtes von Dir erfahren. zum herbst müssen wir es durchaus verständig einrichten, dasz wir uns nicht verfehlen. ich werde wohl zum 1 october nach Darmstadt[90] gehn, wenn meine gicht und der arzt nichts anderes befiehlt.

Vom 2n bande des n. t.[91] sind zwei bogen gedruckt. Tischendorf[92] hat verbreitet, ich würde um seiner trefflichen arbeiten willen den zweiten band zurückbehalten. doch davon wäre viel zu sagen, was man besser verbeiszt.

Grüsze die Deinigen und vergisz nicht, dasz man Dich oder Euch gern in Berlin sähe. von ganzem herzen

Dein

CLachmann.
31/4. 45.

Aufschrift: herrn abt Lücke hochwürden, 1 mai 1845.

---

[90] zur philologenversammlung, der er in der that beiwohnte.

[91] wirklich erschienen bekanntlich erst 1850. die vorrede abgeschlossen 27 märz 1850. vgl. auch Hertz s. 164 ff.

[92] Lobegott Friedrich Konstantin von Tischendorf (1815—74), später entdecker und bearbeiter der sinaïtischen handschrift des neuen testamentes.

43.
APPENDICULA.

1.

Der unterzeichnete würde es mit groszem dank erkennen, wenn irgend ein geneigter leser dieser zeitschrift die güte hätte ihm brevissima manu die bedeutung oder doch die wortgetreue übersetzung des namens Domesnaes (cap des Rigaischen busens) mitzuteilen.

2.

'Habent sua fata libelli!' lautet der alte spruch, und von einem Engländer hörte ich wohl das wort, mit der siebenten auflage werde ein verlagswerk zum standard-book und mit noch einmal so viel jahrgängen eine wochen- oder monatsschrift so zu sagen wurzelfest. da mag denn unter unsern zahlreichen der erziehung und dem unterricht gewidmeten zeitschriften auch des von F. Dittes redigierten Pädagogiums gedacht sein, das nunmehr in 14 jahrgängen mit einem weiten kreise von mitarbeitern für einen weiten kreis von lesern unentwegt die sache der schule und der bildung führt. kein gebiet der pädagogik und didaktik, der theorie und praxis, das hier nicht mit kundigem eifer vertreten wäre! und so darf ich denn das tüchtige blatt wohl ohne anmaszung nach dem vorher angeführten kanon mit jenem alten wahlspruch 'plus, ultra!' begrüszen.

H. Masius.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

44.
VOM FORTSCHRITT IN DER ERZIEHUNG.

'Jetzt bringt es der modeton des zeitalters so mit sich, ihr alle verachtung zu beweisen, und die matrone klagt, verstoszen und verlassen, wie Hecuba: modo maxima rerum tot generis natisque potens — nunc trahor exul inops.'

Diese Kant entnommenen worte können gegenwärtig durchaus auf das classische altertum und die wissenschaft von demselben bezogen werden, wenn man die bewegung betrachtet, welche, in der löblichen absicht, das erziehungs- und unterrichtswesen zu verbessern, demselben einen seiner hauptsächlichsten bestandteile wenn nicht zu entziehen, so doch wesentlich zu verkümmern im begriffe ist. zu solcher zeit liegt die frage nach der möglichkeit eines fortschrittes in der erziehung und seinen bedingungen nahe. aber wenn die beantwortung derselben ersprieszlich sein und nicht nur bekanntes wiederholen soll, so darf sie weder zu allgemein sein, noch blosz in die begründung eines parteistandpunktes auslaufen, sondern musz versuchen, gedanken zu entwickeln und mittel zu finden, die auch unter veränderten äuszern umständen das werk der erziehung und des unterrichts zu befördern und zu befruchten im stande sind. dies wird erreicht, wenn man die allgemeine frage nach der möglichkeit eines fortschrittes in der erziehung an einem besondern gegenstand, an einer besondern, bestimmt umgrenzten, klar und deutlich erkennbaren erscheinung erörtert. ein solcher gegenstand ist die antike sage, welche, zumal für erziehung und unterricht, als vertreterin des altertums überhaupt, und somit als vertreterin dieser altehrwürdigen grundlage der höheren jugendbildung mit vollem rechte gelten kann. die antike sage möge den

mittelpunkt der nachfolgenden untersuchung bilden. ihre frühere, jetzige und zukünftige bedeutung für die bildung wird einen maszstab zur beurteilung der möglichkeit eines fortschrittes in der erziehung und zugleich einen beitrag zur beförderung eines solchen ergeben.

Es wird behauptet, dasz die antike sage als unterrichtsmittel veraltet sei. um dies zu begründen, verweist man darauf, wie fern uns kindern der neuzeit und der gegenwart jene zeiten liegen, denen die antike sage ihren ursprung verdankt, wie fremd uns die alten Griechen und Römer sind und im laufe der zeiten immer mehr werden, wie viel näher uns, abgesehen von den angelegenheiten und erzeugnissen der unmittelbaren gegenwart, die geschichte und die geschichtlichen erzeugnisse neuerer zeiten, lebender völker, unseres eignen bodens und volkes stehen, und wie aus diesen quellen unterrichtsmittel sich gewinnen lassen, welche nicht nur im stande sind, die antike sage zu ersetzen, sondern sie auch dadurch übertreffen, dasz sie, eben wegen ihres neueren ursprungs, den erzieherischen bedürfnissen einer über das altertum weit fortgeschrittenen neuzeit besser entsprechen.

In diesem sinne wirft man der antiken sage vor, dasz sie veraltet sei. da dieser vorwurf einen zwiefachen tadel enthält, nämlich einerseits den, dasz sie uns zu fern, anderseits aber, dasz sie uns fremd sei, so wird es sich empfehlen, zunächst die erstere behauptung genauer zu prüfen, die der fremdheit aber einer besondern untersuchung zu überweisen, da dieselbe ihr gewicht erst dadurch erhält, dasz man den vorzug des einheimischen und vaterländischen gegen das fremde und ausländische hervorhebt. hier soll nun vorerst untersucht werden, ob wirklich der vorwurf berechtigt ist, die antike sage sei für den unterricht veraltet und überwunden, insofern der fortschritt der zeiten bessere, neuere, den aufgaben der gegenwart angemessenere unterrichtsmittel als dieses erzeugnis einer fernen vergangenheit hervorgebracht habe.

Es liegt nahe, damit den anfang zu machen, dasz man fragt, welches gewicht diese behauptung vom fortschritte der zeiten, von der überwindung der vergangenheit, vom veralten habe. alle diese ausdrücke sind sehr bildlich. die zeit schreitet freilich beständig fort und mit ihr das geschehen; die dinge werden älter und wandeln sich, aber der vermehrung auf der einen seite steht verminderung auf der andern gegenüber. nirgends scheint das werden und geschehen so vielfältig und so deutlich als auf dem gebiete der lebendigen natur. betrachtet man den einzelnen organismus, so zeigt er sich, so lange er lebt, in beständiger veränderung begriffen; wenn wir dieselbe wachstum nennen, so denken wir dabei an eine beständige zunahme, an eine vergröszerung, sei es im ganzen oder in den teilen, an äuszerem umfange oder an inneren bestandteilen. aber dieses wachstum schreitet bei keinem lebenden wesen ohne ende fort, sondern ein absterben geht ihm stets zur seite, und sobald

dieses die zunahme überwiegt, befindet sich der organismus im rückgange, der notwendig mit dem tode endet. schaut man aber anstatt auf den einzelnen organismus auf ein geschlecht, das sich beständig erneut, so ist auch hier trotz zahlloser keime neuer einzelwesen, welche des geschlechtes unaufhörlichen bestand und unbegrenzte vermehrung ermöglichen sollen, weder die fortwährende zunahme der zahl noch der arten und abarten die regel, sondern den geschlechtern, die sich vermehren und in manigfaltige arten sich abändern, stehen andere gegenüber, die nur kümmerlich sich erhalten oder dem aussterben entgegengehen, gleich zahllosen geschlechtern der vergangenheit, deren kunde nur die reste im schosze der erde erhalten haben. — Hieran erkennt man, dasz es nicht erlaubt ist, von einem allgemeinen fortschritte der entwicklung der lebendigen natur auf erden zu sprechen.

Es scheint leichter zu sein, über fortschritt und rückschritt auf dem gebiete der menschengeschichte ein urteil oder wenigstens eine vermutung zu gewinnen, da hier die thatsachen deutlicher und reichlicher vorliegen. dennoch werden hier einander durchaus entgegengesetzte meinungen aufgestellt, indem die einen ein goldenes zeitalter in die fernste vergangenheit verlegen, die andern dasselbe von ferner zukunft erhoffen. erstere meinen, dasz die menschheit sich in beständigem rückgange von einem ehemaligen zustande hoher vortrefflichkeit und vollkommenheit entfernt habe, diese dagegen schreiben ihr einen beständigen fortschritt von der anfänglichen roheit des naturzustandes zu immer höherer gesittung und immer vortrefflicheren einrichtungen zu. beide meinungen können zu ihren gunsten thatsachen der geschichte anführen, woraus sich ergibt, dasz der wahrheit am nächsten derjenige bleibt, welcher die frage vom fortschritte der menschheit unentschieden läszt. — Wenn man die geschichte menschlicher thätigkeit überschaut, so sieht man, wie auf manchen gebieten die höchsten leistungen der vergangenheit angehören. nicht nur haben, wo jetzt wüsten und trümmerstätten sind, einst grosze städte als mittelpunkte längst zu grunde gerichteter reiche geblüht, sondern auch manche kunstfertigkeit schuf einst grosze werke, an deren nachahmung die spätern zeiten vergeblich sich versuchen, während auf andern gebieten die vergangenheit nur geringe und unvollkommene anfänge von thätigkeiten aufzuweisen hat, die in spätern zeiten zu ungeahnter und anscheinend grenzenloser leistungsfähigkeit sich entwickeln.

Hieraus erkennt man, dasz jeglicher schlusz, welcher aus dem fortschritte der zeiten gefolgert wird, um zu begründen, dasz irgend ein gegenstand übertroffen, überwunden, veraltet sei, voreilig ist. dies gilt auch von der antiken sage sowohl im allgemeinen, als auch insbesondere, insofern sie als ein gegenstand des unterrichts und mittel der erziehung betrachtet wird. ebenso sehr aber würde derjenige fehlschlieszen, welcher aus der angenommenen unübertrefflichkeit des Griechenvolkes, seiner geisteserzeugnisse und der alten

cultur überhaupt den unersetzlichen wert der antiken hinterlassenschaft und somit auch der antiken sage folgern wollte. vielmehr hat die gegenteilige ansicht, welche diesem gegenstande den wert und die bedeutung, welche er für das altertum zweifelsohne hatte, für die neuere zeit und die gegenwart abspricht, durchaus den anschein der berechtigung. denn es ergibt sich unmittelbar aus dem hergange der europäischen geistesgeschichte, dasz die bedeutung der antiken sage im laufe der zeiten sich geändert hat.

Für Griechen und Römer war die einheimische sage ein bestandteil der religion und mit den vom staate anerkannten gottesdiensten aufs engste verbunden. sie heiligte die stätten, welche der verehrung der götter gewidmet waren, und verlieh den staatlichen einrichtungen und gebräuchen, den wohnörtern, dem lande, selbst den verrichtungen des täglichen lebens die weihe göttlichen ursprungs und schutzes. die kunst der sänger, dichter, bildhauer und maler konnte daher im altertum keine der allgemeinen teilnahme würdigeren gegenstände verherlichen als diejenigen, welche durch die altheilige überlieferung der sage in den gemütern der menschen lebten. an eben dieselben gegenstände, die erzählungen von ihnen und die durch sie erweckten gedanken knüpft auch die wissenschaft des altertums an, so dasz auch diese unbeglaubigter überlieferung anscheinend so feindliche menschliche bestrebung nicht anders als kunst und religion während des ganzen altertums zu der sage in einem sehr engen verhältnisse steht.

Dies hat sich nun, wie selbst ein flüchtiger blick auf die geschichte lehrt, durchaus geändert. vor allem ist es die religion, welche im christentum den alten boden verläszt und die alte sage entweder zerstört oder doch gänzlich verwandelt. die kunst hat sich mit eifer der christlichen gegenstände bemächtigt, und wenn sie auch bald der antiken stoffe sich erinnert hat, so war sie doch fortan genötigt, ihre kraft zwischen beiden, den antiken und den christlichen, zu teilen. die wissenschaft endlich hat in den neueren zeiten solch eigne wege der naturbetrachtung gefunden, dasz ihr von der antiken sage fast nichts als namen geblieben sind. so ergibt sich denn aus der betrachtung der geschichte mit völliger sicherheit, dasz die bedeutung der antiken sage sich im laufe der zeiten wesentlich geändert hat, dasz sie für uns nicht mehr das ist, was sie für die Griechen und Römer war.

Hieraus könnte man leicht folgern, dasz diejenigen nicht unrecht zu haben scheinen, welche die antike sage für veraltet oder überwunden erklären. es ist aber, so leicht es auch übersehen wird, doch ein sehr groszer und wichtiger unterschied zwischen veränderung der bedeutung eines gegenstandes und dem, was man veralten- oder überwundenwerden nennt. im laufe der zeiten müssen notwendig alle dinge, zumal die lebendigen, welche wachsen und absterben, insbesondere aber die geistigen, welche dem spiele der erinnerung, dem vergessen und der phantasie unterworfen sind, sich ändern,

indem sie bestandteile verlieren, andere annehmen und auf diese weise in neue bildungen eingehen.

Religion, kunst und wissenschaft sind dieser veränderung unterworfen und erscheinen heute von ihrer ehemaligen gestalt, welche sie im altertum hatten, durchaus verschieden. die gegenstände antiker sage, welche damals im vordergrunde standen, scheinen aus ihnen bis auf wenige reste verschwunden zu sein. aber eine genauere untersuchung beweist, dasz diese alten bestandteile nicht völlig verloren, sondern nur gleichsam in den hintergrund gedrängt sind; sie müssen eben den platz mit andern, mit christlichen und neueren bestandteilen teilen.

So nahe es liegt, hieraus auf die verminderte bedeutung der antiken sage zu schlieszen, so ist doch auch bei diesem schlusse die gefahr der übereilung vorhanden. denn einerseits wäre zu überlegen, ob nicht auch bereits im altertum neben den gegenständen der sage noch andere die grundlage der religion, kunst und wissenschaft bildeten. anderseits aber können diese selbst in den neueren zeiten einen gröszern umfang, eine gröszere bedeutung erhalten haben, so dasz die antike sage zwar die ausschlieszliche und deshalb ausgezeichnete stellung, welche sie im altertum besasz, eingebüszt hätte, aber für sich noch jetzt einen gleich groszen platz wie ehemals behauptet.

Überhaupt aber ruht die abschätzung der bedeutung der antiken sage, wie sie sich in der behauptung, dasz sie veraltet sei, ausspricht, auf ziemlich schwachen füszen. denn man versucht zu überschlagen, welchen platz antike sage in religion, kunst und wissenschaft jetzt einnimmt und ehemals einnahm. aber diese sogenannten gebiete menschlicher geistesthätigkeit können schwerlich nach ihrer grösze und der grösze ihrer teile bemessen werden. nur vergleichsweise darf man sie gebiete nennen, in wirklichkeit sind sie thätigkeiten, sind gottesdienste, kunstwerke, forschungen, und diese wiederum haben ihr dasein in den einzelnen handlungen und gedanken der personen, welche an den gottesdiensten, den kunstwerken, den forschungen teilnehmen. offenbar hat sich seit dem altertum die zahl der menschen, welche von antiker sage kenntnis haben, mit der allgemeinen zunahme der abendländischen bevölkerung gleichfalls vermehrt. mag jetzt keiner mehr so ausschlieszlich mit diesen gegenständen beschäftigt sein, wie ein antiker priester, bildhauer, sänger, mythologe, so haben doch zahllose menschen noch heutzutage, ein jeder zwar nur einen kleinen teil, alle zusammen aber eine ebenso grosze menge jener kenntnisse wie ehemals. auch ist nicht abzusehen, warum nicht, zumal in kunst und wissenschaft, die antike sage wiederum eine eifrigere teilnahme und pflege finden, eine auferstehung erfahren sollte, wie sie seit den zeiten des altertums bereits öfters erfahren hat.

Endlich aber darf bei einer bemessung der thatsächlichen bedeutung antiker sage in der gegenwart nicht übersehen werden, dasz

vielfach die sage selbst freilich vergessen ist, aber ihr geist noch fortlebt. mit lebendiger teilnahme jedoch, treu, gläubig und verständnisinnig wird antike sage nach wie vor aufgefaszt und aufbewahrt im kreise der jugend, im knabenalter derselben menschen, welche als erwachsene ihre aufmerksamkeit so vielen, so verschiedenen und von der antiken sage so entfernten gegenständen zuwenden müssen.

Gerade diesen aber, den knaben, der jugend, behaupten die schwärmer für neuzeit und fortschritt, müsse dieselbe entzogen werden. wenigstens als ein wichtiger unterrichtsgegenstand, sagen sie, sei antike sage heutzutage nicht mehr anzusehen, da so viele andere und wichtigere gegenstände inzwischen entstanden seien, dasz jene wohl als veraltet angesehen werden dürfe. es hat sich in der bisherigen untersuchung gezeigt, dasz die begründung dieser behauptung weder aus allgemeinen vorstellungen vom fortschritte der zeiten noch mit sicherheit aus der thatsächlichen bedeutung und dem leben antiker sage in der gegenwart entnommen werden kann. es bleibt nur noch übrig, die zweckmäszigkeit der antiken sagen für den unterricht und die erziehung der jugend zu bestreiten. ob dies mit recht geschieht, läszt sich nur durch eine betrachtung der zwecke, welche der unterricht haben kann, entscheiden. offenbar aber ist der einzige zweck desselben, wenn er erzieherisch und nicht technisch sein soll, die ausbildung des geistes, die entwicklung der natürlichen anlagen zu ihrer möglichst groszen stärke, tüchtigkeit, vollkommenheit. der unterricht greift in die natürliche entwicklung des geistes ein, indem er demselben gegenstände und stoffe, sowie anweisungen zur übung darbietet. der erfolg aller unterrichtlichen bemühungen ist davon abhängig, dasz dieselben der jedesmaligen stufe der geistigen entwicklung angemessen sind. beobachtung derselben und versuche, durch unterricht dieselbe zu befördern, können lehren, welche stoffe für den jugendunterricht sich eignen und in welcher reihenfolge sie dargeboten werden müssen. aber wenn man berücksichtigt, dasz alle die kenntnisse und fertigkeiten, welche ein kind erlernen soll, selbst erst allmählich im laufe der zeiten von den geschlechtern der menschen erlernt sind, so sieht man ein, dasz es einen vorgezeichneten weg des lernens gibt, nämlich denjenigen, welchen vor dem einzelnen die aufeinanderfolgenden geschlechter der menschheit zurückgelegt haben. diese selbst ist in einer entwicklung begriffen, da ja alle kenntnisse und fertigkeiten aus unscheinbaren anfängen entstanden, durch erfindungen verbessert und zur aneignung und vervollkommnung von einem geschlecht immer dem nachfolgenden überliefert worden sind. auf diesem wege sind viele fertigkeiten allmählich zu einem hohen grade der vollkommenheit gediehen und haben werke gezeitigt, denen die nachkommenden zeiten das lob der meisterschaft zuerkennen musten, weil sie nicht im stande waren,

sie zu übertreffen. dieselben dienen daher den spätern geschlechtern als vorbilder zur nachahmung und als mustergültige gegenstände der übung.

Man spricht von stufen in der entwicklung des geistes und thut dies mit recht; denn die entwicklung verläuft nicht in einer einfach ansteigenden linie, sondern in einer solchen, welche verschiedene höhepunkte hat. jedes der lebensalter bringt eigne fähigkeiten zur reife und befähigt zu eigenartigen leistungen; ein ähnliches läszt sich selbst in der körperlichen entwicklung mit deutlichkeit bemerken, insofern auch hier jedes lebensalter seine eignen vorzüge, seine besondere schönheit entwickelt. die geschichte der völker zeigt, dasz auch sie eine entwicklung durchmachen, welche der geistigen entwicklung des einzelnen durchaus entspricht. es ist keine blosze redefigur, nicht blosz eine bildliche ausdrucksweise, wenn man den völkern eine kindheit zuschreibt. sie haben alle in der that ihre kindheit gehabt und manche sind nicht aus ihr herausgetreten, sondern verharren in ihr beständig. das geistige leben der völker in ihrer kindheit hat dieselben grundzüge, welche im kindlichen lebensalter beim einzelnen menschen hervortreten. während aber dem kinde schon wegen der körperlichen unreife und des mangels an erfahrung keine deutliche darstellung seiner eigentümlichen gefühle und gedanken möglich ist, bringt ein volk auf kindlicher stufe werke hervor, die der vollkommenste ausdruck seines geisteszustandes und somit des kindlichen geistes überhaupt sind. wenn nun unterricht irgend etwas vermag zur beförderung kindlicher geistesbildung, so kann er die mittel hierzu nirgends passender finden, als unter den erzeugnissen der kindheitsstufe der völker, welche durch erfindungen zwar nachgeahmt, aber kaum erreicht und gewis nicht übertroffen werden können. die sage ist ein erzeugnis der kindheit der völker; sie ist daher ein von der natur selbst dargebotenes unterrichtsmittel, welches dem kindlichen geiste durchaus angemessen und deshalb für den unterricht nicht nur brauchbar, sondern unentbehrlich ist. was von der sage und sagenhaften stoffen überhaupt gilt, das gilt auch von der antiken sage. ihre brauchbarkeit für den jugendunterricht kann nicht bezweifelt werden und durch neuere gegenstände ist sie gewis nicht zu ersetzen, weil ja neuere zeiten keine sagen erzeugt haben. das einzige, was sich hier gegen sie geltend machen läszt, ist die frage, weshalb denn ihr ein vorzug gegenüber andern sagen, insbesondere vor der einheimischen, der deutschen sage zukomme. jedoch über diesen punkt ist besonders zu handeln. hier genügt es, gezeigt zu haben, dasz, so lange kinder kindlichen geistes sind, ihr geist solcher nahrung bedarf, welche dem kindlichen geiste zuträglich ist. solche aber braucht nicht erfunden zu werden, sondern liegt in den sagen der völker in unübertrefflichem reichtum vor. die sage veraltet für den jugendunterricht nie; denn sie ist gerade das jugendlichste und jugendfrischeste, was überhaupt ein volk hervorbringt. am wenigsten aber wird jemals die antike sage veralten;

denn sie hat von allen die reinste, die manigfaltigste, die reifste form gefunden.

Es liegt nahe, an dieser stelle darauf zu verweisen, dasz die entwicklung des embryo verschiedene formen durchläuft, welche mit denjenigen niederer tierformen eine grosze ähnlichkeit haben. man hat unter der annahme, dasz die verschiedenen organischen formen im laufe der zeiten aus einander entstanden seien, als gesetz embryonaler entwicklung hingestellt, dasz dieselbe die form der früheren geschlechter in abgekürzter weise wiederhole. gar leicht läszt sich dies auf die geistige entwicklung übertragen, so dasz dieselbe durch ein allgemeines gesetz organischer entwicklung begründet erscheint. da aber die geschichte des geistes sowohl in der menschheit für sich genauer bekannt ist, als die der organismen, auch die geistesentwicklung am einzelnen menschen genauer beobachtet werden kann, als die entwicklung des embryo, so bedarf eine untersuchung über geistesbildung und das verfahren sie zu befördern keiner hilfe von seiten der biologie. vielmehr möge im folgenden die bedeutung der antiken sage für die geistesbildung und den jugendunterricht der gegenwart noch durch einige hinweise auf die beziehungen, welche dieser gegenstand zu religion, kunst und wissenschaft hat, gestützt werden.

Auf keinem gebiete ist der abstand des altertums von den späteren zeiten und von der gegenwart gröszer als in der religion. hier besteht geradezu ein gegensatz, da das christentum durchaus nicht darauf ausgieng, die antiken religionen umzubilden, sondern die beseitigung derselben verlangte, indem es alles, was nicht christlich war, als heidnisch brandmarkte. nichts desto weniger erhielten sich reste des alten glaubens und der gottesdienste und giengen in die neue religion über, in welcher sie freilich unter bedeutenden abänderungen und überall nur unter andern namen geduldet wurden. die genauere untersuchung mancher lehren, legenden, gebräuche der kirche deckt ihren zusammenhang mit antiker religion und ihre abstammung von derselben auf. in dieser hinsicht lebt somit auch jetzt noch die antike sage als ein bestandteil der religion. während dies besonders in den ländern, wo sie ursprünglich heimisch war, der fall ist, so ist sie doch ihrem geiste nach durch die kirche mit der form des gottesdienstes, den festen, der lehre, dem legendenschatze überall hin verbreitet worden. man darf daher der antiken sage wohl eine gröszere lebendigkeit in wirklichkeit zuschreiben, als sie nach dem begriffe und dem wesen des christentums eigentlich haben würde. die ursache aber, dasz solch ein bestand antiker sage sich erhalten hat und forterhält, ist in gewissen natürlichen und bleibenden bedürfnissen des menschlichen geistes zu suchen, welche ursprünglich die sagen schufen und durch dieselben sich beständig befriedigen. deshalb sind auch überall, wohin die antike sage nicht gelangt ist, ganz ähnliche von selbst entstanden.

Indessen können die überreste antiker sage und die vielfachen

beziehungen zu derselben, welche die religion gegenwärtig noch aufzuweisen hat, nicht für die religiöse erziehung und den unterricht verwertet werden. denn diese müssen die religion rein und im einheitlichen sinne als christentum lehren, das zum heidentum im gegensatze steht. ein nützlicher gebrauch aber kann von der antiken sage und religion gerade vermöge dieses gegensatzes gemacht werden, indem man denselben benutzt, um die wahrheit der wahren religion und ihren höheren wert durch den vergleich mit heidnischer lehre und beispiel zu verdeutlichen. dies zu thun, ist für einen religionsunterricht, der wirkliche überzeugung wecken will, durchaus erforderlich. denn ein glaube, welcher sich seines vorzuges nicht bewust ist, unterscheidet sich wenig vom aberglauben. die antike sage aber eignet sich deshalb ganz besonders dazu, der biblischen geschichte gegenüber gestellt zu werden, weil jene einem in der cultur so ausgezeichneten volke angehört und trotzdem an sittlicher würde so ungemein hinter dieser zurücksteht. —

Eine derartige verwendung antiker sage für die religiöse erziehung scheint mehr für die höheren stufen des unterrichts geeignet zu sein, als für die niederen, weil dabei die kenntnis von antiker sage und biblischer geschichte vorausgesetzt und eine vertiefung der religiösen auffassung erstrebt wird. man wird jedoch zugeben, dasz es auch auf mittlerer und selbst auf der unteren unterrichtsstufe möglich und nützlich ist, beispielsweise der erzählung von der opferung Isaaks die sage von Iphigenie in Aulis gegenüberzustellen. es bedarf keiner zu feinen urteilskraft, um die unterschiede so ähnlicher ereignisse zu bemerken und den bestimmten sittlichen zug, welcher die biblische erzählung erfüllt, zu fühlen. — Es ergibt sich somit, dasz die antike sage selbst für den unterricht in der religion, welcher sie nicht nur fern zu stehen, sondern feindlich zu sein scheint, nutzbringend verwertet werden kann.

In der kunst hat die antike sage von jeher eine bedeutende rolle gespielt, und wenngleich christentum, geschichte und andere sagenkreise die stoffe künstlerischer darstellung ungemein vermehrt haben, so ist deshalb doch die antike überlieferung nicht entbehrlich geworden. wahre kunst und echte künstlerische gesinnung geht überhaupt nicht darauf aus, den kreis der kunststoffe zu beschränken, sondern freut sich auf dem gebiete der phantasie nicht minder als im reiche der natur an der unerschöpflichen manigfaltigkeit der erscheinungen. die antike sage behält für den künstler ihren unvergänglichen wert schon dadurch, dasz sie gewissen ereignissen und stimmungen der natur ebenso wie gewissen äuszerungen und eigenschaften des menschlichen gemüts einen bleibenden ausdruck verliehen hat. wenn deutsches altertum heldengrösze und heldenthaten aufweist, die gewis künstlerischer darstellung würdig sind, so treten dort doch andere seiten des menschentums hervor als auf griechischem boden. daher wird kein echter künstler es verschmähen, seine gestalten auf diesem zu suchen, wenn er ideale zu verkörpern

hat, die der antike verwandt sind. — Auch der reichtum historischer stoffe kann ebenso wenig wie die fülle des gegenwärtigen lebens einen grund für den künstler abgeben, die antike sage zurückzusetzen oder der vergessenheit anheimfallen zu lassen. denn ihre personen und ereignisse sind ebenso unmittelbar wahr und lebendig, wenn es sich darum handelt, die groszen und einfachen grundzüge der natur und des menschenlebens darzustellen, als die historischen und gegenwärtigen es sind für die wiedergabe der zusammengesetzteren erscheinungen neuerer und neuester zeit.

Die antike sage hat aber einen ganz besonderen und unvergleichlichen wert für die ausbildung des künstlers, für die künstlerische erziehung. sowohl die antiken als zahllose neuere meisterwerke der dichtung, bildhauerei, malerei entnehmen der antiken sage ihre stoffe. ob es an diesen selbst oder an dem geiste der antiken kunsttechnik liegt, — sie haben in jenen kunstwerken mustergiltige formen angenommen, welche wegen ihrer einfachheit und bestimmtheit zur nachahmung und übung, überhaupt zur erlernung der kunst sich besser eignen als irgend welche andern formen. selbst dann, wenn der gegenwärtige künstler, der zeitgenössische dichter, nach vollendung seiner lehrzeit für die aufgaben seiner kunst andere stoffe und formen wählen sollte, würde die übung an dem antiken sagenkreise und seinen classischen darstellungen nicht vergeblich sein. einen sprechenden beweis für die zweckmäszigkeit dieses verfahrens liefert die lebens- und bildungsgeschichte aller hervorragenden künstler und dichter. zahllose belege aus dem bildungsgange aller menschen, welche irgend welche kunstübung betrieben haben, kommen hinzu, um zu erhärten, dasz ein gründliches studium alter, aber vollkommener kunstwerke eine unerläszliche vorbedingung dafür ist, dasz ein künstler oder kunstliebhaber die reife und fähigkeit gewinne, in der zeitgenössischen kunst sich zu bethätigen oder gar sie in neue bahnen zu lenken.

Indessen scheint das so eben gesagte sich mehr auf die technische ausbildung der künstler als auf die allgemeine jugenderziehung zu beziehen. aber das verfahren dieser letzteren ist von jener nur dem masze, jedoch nicht der art nach verschieden. denn wenn für die allgemeine jugendbildung beschäftigung mit der kunst erforderlich ist, so musz auch ein gewisses masz künstlerischer ausbildung des zöglings erstrebt werden. damit derselbe zum mindesten fähig werde, kunstwerke zu verstehen, zu genieszen und zu würdigen, ist studium und übung nicht zu entbehren. denn ohne eine gewisse selbstbethätigung in den künsten ist kein verständnis, infolge dessen kein rechter genusz und erst recht keine giltige würdigung der kunstwerke möglich.

Aber bei weitem mehr als der technische unterricht des kunstjüngers ist die allgemeine und erzieherische unterweisung in der kunst darauf angewiesen, sich auf das beste, das grundlegende, das einfache, deshalb leichte und mustergiltige zu beschränken. alle

diese bedingungen sind nirgends in einer der jugend angemessenen weise so vollkommen erfüllt, wie in der antiken kunst, deren stoff die antike sage ist. die schule bietet dieselbe vorzüglich in der dichterischen form dem schüler dar. dagegen pflegt die bildende kunst der alten nur nebenher in den bereich des schulunterrichts gezogen zu werden, so dasz der schüler im allgemeinen wenig gelegenheit hat, die gestalten der sage mit den augen zu schauen und zu lernen, wie die bildhauer und maler die eigenschaften und handlungen der helden auffassen. seitdem so viele verfahrungsweisen erfunden sind, kunstwerke abzubilden und die bilder zu vervielfältigen, ist ein hindernis für die einführung der bildenden kunst in den lehrplan beseitigt. — Ein anderes besteht darin, dasz derselbe nach seiner gebräuchlichen einrichtung keinen eignen platz für die kunst hat. — Ihrer würde und bedeutung nach aber sollte dieselbe auch im unterricht als ein gebiet für sich neben religion, menschengeschichte und naturkunde gelten. es ist daher nicht zulässig, dasz man der bildenden kunst nur gelegentlich in den geschichtsstunden erwähnung thut, oder in den sprachstunden sie nur benutzt zur erläuterung von stellen bei schriftstellern und dichtern. die bildende kunst verdient vielmehr, dasz ihr eigne unterrichtsstunden gewidmet werden, in denen die abbildungen hervorragender kunstwerke, vorzüglich antiker, zu betrachten und zu erklären sind. eine wesentliche unterstützung erhalten diese übungen, wenn der zeichenunterricht zu ihnen in eine engere beziehung gesetzt wird, und dieser selbst die ausbildung des auges und der hand dazu benutzt, um dem schüler das verständnis für die technik der bildenden künste zu eröffnen.

Auf diese weise würde der kunstunterricht in der schule nicht nur die kunstwerke der sprache, sondern auch die der hand in seinen bereich ziehen, und dadurch die einseitigkeit und unvollständigkeit, auch die vernachlässigung des künstlerischen gesichtspunktes vermeiden, welche aus der mehr oder weniger ausschlieszlichen beschäftigung mit sprachlichen kunstwerken entstehen. aber nun wird es auch notwendig, den also erweiterten lehrstoff einzuschränken und zu einem zusammenhängenden ganzen abzurunden. die kunst ist ein ungemein ausgedehntes, unerschöpfliches gebiet. die schule kann nicht den versuch machen, eine ausgebreitete und vollständige kenntnis desselben dem schüler zu eigen zu machen. wenn für die allgemeine bildung ein allgemeines kunstverständnis genügt, so erfüllt die schule ihre aufgabe, indem sie den schüler in stand setzt, sich jenes zu erwerben. derselbe musz auf einem bestimmten kunstgebiet gründlich heimisch werden, um dadurch die fähigkeit zur erweiterung seiner kunstkenntnisse zu erlangen.

Ganz verkehrt würde es sein, dem schüler bruchstücke und lose zusammenhängende einzelheiten aus allen gebieten und zeitaltern der kunst darzubieten, nur damit der schein der vollständigkeit gewahrt werde. wahrhaft vollständig ist ein lehrgegenstand

alsdann, wenn er so begrenzt ist, dasz er genau und gründlich und innerlich vielseitig vom schüler aufgefaszt werden kann. — Auf dem gebiete der kunst ist ein solches in sich abgeschlossenes feld die antike kunst. sie allein ist geeignet, in den mittelpunkt des schulmäszigen kunstunterrichts gestellt zu werden. denn, indem man dies thut, begrenzt man den stoff des kunstunterrichts, aber nicht durch eine willkürliche auswahl, sondern durch benutzung eines nach zeit, raum und begriff durch seine entwicklung selbst abgeschlossenen kunstgebietes. dasselbe umfaszt nicht nur alle künste, sondern, was noch viel wichtiger und durchaus einzig in seiner art ist, es einigt und verbindet sie innerlichst durch einen gemeinsamen stoff, die antike sage, deren gestalten und ereignisse bildhauer, maler und dichter, ja sogar die architekten und musiker ihren schöpfungen zu grunde gelegt haben. bei so herlichem inneren zusammenhange gehen jedoch von der antiken kunst zahlreiche fäden aus, welche sie mit den spätern zeitaltern verbinden, wodurch ihr bereich höchst ausgedehnt und umfassend wird. von den Griechen ausgehend, von den Römern aufgenommen, im mittelalter zurücktretend, aber doch vorhanden, zu beginne der neuzeit zu neuer blüte erwachend, erhält sich antike kunst, erhalten sich die formen des classischen stiles bis zur gegenwart. auch ihr stoff, die antike sage, ist den zeitgenossen nicht fremd geworden, am wenigsten der jugend. denn diese fühlt sich in ihrem gemüte den helden der sage und ihren thaten, dem geiste dieses jugendlichen zeitalters der menschheit aufs nächste verwandt. auch die fremdheit des volkes ist der jugend kein hindernis, da in der jugend alle völker einander ähnlich sind. — Nirgends aber findet unsere jugend einen gleichen stoff in so einfacher und doch so vollendeter, mustergiltiger form. die groszen kunstwerke der alten, die für das auge sowohl als die für das ohr, sind in den einfachsten formen gehalten und werden daher leicht von den sinnen erfaszt; dem verständnis bieten sie geringe schwierigkeiten, weil sie einfache gegenstände und ereignisse darstellen und das gemüt wird durch sie auf eine gemäszigte und wohlthuende art erregt.

Alle diese vorteile für den unterricht sind nirgends sonst so ausgibig und so vollständig zu finden, als auf dem gebiete der antiken kunst. somit musz sie, samt ihrem stoffe, der antiken sage, als ein in seiner art einziges und deshalb unentbehrliches mittel des kunstunterrichts in der höheren schule angesehen und festgehalten werden, wenn anders die kunst als ein wesentlicher bestandteil der jugendbildung und erziehung gelten darf.

Die wissenschaftliche bedeutung der antiken sage für die erziehung und den unterricht gegenwärtiger deutscher jugend ergibt sich zunächst aus einer überlegung des wertes, den die antike sage für die wissenschaft hat. sie ist auch heute noch, was sie stets war, ein köstliches denkmal der urgeschichte des griechischen volkes

und der menschheit überhaupt. es bedarf dies keiner näheren begründung; denn es ist klar, dasz ohne die sage die vorgeschichtlichen zeiten uns kaum bekannt wären. für den jugendunterricht ist nun diese früheste geschichte deshalb von so besonderer wichtigkeit, weil sie einerseits einfach, anderseits grundlegend ist. denn, was jenes anbelangt, so sind in früheren zeiten die menschlichen verhältnisse einfacher als in späteren, wodurch jene den früheren altersstufen zugänglich und verständlich werden. die beimischung des wunderbaren aber macht solche geschichte dem kindlichen geiste reizend und stiftet sogleich ein vertrauliches verhältnis desselben zu jenen fernliegenden zeiten und zuständen. ohne die phantastische hülle der sage würde die urgeschichte zu allgemein, zu abstract, zu trocken sein, weil sie zwar die allgemeinen grundlagen und grundzüge des geschichtlichen lebens enthält, dagegen nur eine geringe manigfaltigkeit von ereignissen und einrichtungen. — Dieser umstand macht aber die sagenhafte urgeschichte wichtig für alle stufen des jugendunterrichts. denn derselbe bezweckt nicht eine grosze menge geschichtlicher einzelheiten zu übermitteln, sondern die grundzüge und grundlagen des geschichtlichen lebens überhaupt. da diese sich in den gebilden der sage am deutlichsten ausprägen, so musz der geschichtsunterricht auf jeder stufe, auch auf der höchsten immer wieder auf die sagenhafte urgeschichte zurückgreifen. in welcher weise das geschehen kann und musz, lehren die einleitungen und viele andere stellen in den für die geschichtswissenschaft überhaupt und insbesondere für den schulmäszigen geschichtsunterricht ewig mustergiltigen werken des Herodot und des Thucydides.

Da der wert der antiken sage für das verständnis der kunst, der kunstwerke und des schönen überhaupt bereits dargestellt ist, so kann jetzt sogleich ihre bedeutung für den unterricht in der naturkunde erörtert werden. die naturwissenschaft hat ebenso wie die menschengeschichte ihren ursprung in märchenhaften erzählungen und sagenhaften überlieferungen. in den ältesten zeiten waren die menschen nicht im stande, die beobachtung der natur und ihre erfahrungen von den gebilden ihrer phantasie zu trennen. als dies später gelang, wurde die sagenhafte überlieferung über den ursprung der dinge nicht ohne weiteres entbehrlich, sondern wurde eine symbolische darstellung und erklärung aller der tiefsten und letzten fragen, welche noch unbeantwortet blieben, nachdem manche einzelheiten durch das licht eigentlicher naturerkenntnis aufgeklärt waren. endlich aber, als sich die naturwissenschaft ganz auf eigne füsze gestellt hatte und die natur ohne den symbolisch-sagenhaften schleier erforschte und begriff, gab sie doch die erinnerung an ihren ursprung nicht auf, sondern bewahrte dieselbe in den von der antiken sage geschaffenen namen. der schulmäszige unterricht in der naturwissenschaft findet nun die vielfältigste veranlassung, an die antike sage anzuknüpfen. zunächst auf der untersten stufe ist sie ihm eine fundgrube für die gegenstände und naturbegriffe. da der

kindliche geist, je unreifer er ist, wegen des mangels der erfahrung nicht systematisch mit den verschiedenen gebieten der natur bekannt gemacht werden kann, so ist ihm ein zusammenhang willkommen, welcher eine grosze menge von einzelheiten durch ein gefälliges band anziehender erzählungen verknüpft. aber so sehr auch der unterricht auf den höheren stufen den stoff vermehren, erweitern, vertiefen mag, immer ist der von der sage gegebene rahmen erwünscht, um so vielerlei zusammenzuhalten und in einer stets erfreulichen, obendrein bedeutsamen hülle zu einem ganzen zu verknüpfen. — In welcher weise aus der sage die erweiterte und verbesserte naturerkenntnis herausgearbeitet werden musz, dafür liefert die entwicklung der griechischen wissenschaft selbst das vorbild. die ersten naturphilosophen der Griechen knüpfen unmittelbar an die sage und den mythus an, teils ergänzend, teils berichtigend. sie trennen die zu innige mischung des natürlichen, des menschlichen und göttlichen, wie sage und mythus es enthalten, indem sie verschiedene gebiete der wissenschaft unterscheiden; sie vermindern die märchenhaften einzelheiten und behalten nur für die letzten und tiefsten fragen den mythus bei; an die stelle der einzelnen märchen aber setzen sie beobachtungen und natürliche erfahrung. die schule kann für den frühesten unterricht in der naturwissenschaft kein besseres verfahren anwenden. am wenigsten werden die zahllosen bemühungen, durch eine dem kindlichen geiste entsprechende bearbeitung der naturwissenschaft demselben einen leichteren zugang zu dieser zu eröffnen, besseren erfolg haben als die einfache und ungekünstelte darbietung jener alten sagen und die ausbeutung derselben für naturkenntnis und naturbegriffe nach dem vorbilde der frühesten griechischen naturforscher. die späteren philosophen der Griechen, welche die wissenschaft bei ihnen vollenden, sind für die höheren stufen des naturwissenschaftlichen unterrichts in unserer schule vorbildlich. — Denn während auf den früheren stufen die schwierigkeit des unterrichts darin besteht, dem kindlichen geiste die gegenstände der natur nahe zu bringen, so droht auf den höheren die gefahr der zerstreuung und des zerflieszens in unzählige, der zusammenhängenden verbindung entbehrende einzelheiten. um dies zu vermeiden, bedarf der schulunterricht in den naturwissenschaften eines zieles. dasselbe kann aber nur in einem philosophischen systeme gefunden werden, weil auf andere art die verschiedenen wissenschaften nicht zu einer einheit sich verbinden lassen. die neueren philosophischen systeme eignen sich für die schule nicht, teils weil ihre wissenschaftlichen voraussetzungen den bereich der schule übersteigen, teils wegen ihres verhältnisses zu jetzt noch schwebenden fragen der religion und der metaphysik. die systeme des altertums aber sind für unsere höhere schule durchaus geeignet, insbesondere das Platonische, welches von jedem extrem am weitesten entfernt ist und mit der grösten fülle der belehrung die vollendetste form verbindet. — Nach dem vorbilde der Platonischen philosophie läszt

sich ein system der schulwissenschaften entwerfen, welches alle wissensgebiete umfaszt, welche die schule zu pflegen hat. bei Plato aber haben die sage und der mythus diejenige bedeutung, welche ihnen für die obersten stufen und ziele unserer schule zukommen.

Indes kann an dieser stelle nicht weiter ausgeführt werden, in welcher weise, ähnlich wie bei Plato, die schulwissenschaften der erdkunde, himmelskunde, mathematik, physik, biologie, moral und philosophie mit der antiken sage in verbindung stehen; oder zu zeigen, wie antike sage auf grund der lectüre der dichter, des Homer, Ovid, Vergil, Horaz, der griechischen tragiker immer lebendig erhalten, in immer neuer gestalt den schülern vergegenwärtigt, in den naturwissenschaftlichen stunden nach Platonischem vorbilde dazu benutzt werden kann, die thatsachen der natur in innigen zusammenhang mit menschlich-sittlichen und göttlichen dingen zu bringen. wenn aber einer fragen sollte, weshalb alles dies nur möglich sein soll auf grund der antiken sage, weshalb nicht andere derartig die wissensgebiete und die verschiedenen unterrichtsstufen verbindenden gegenstände, weshalb nicht vielleicht die deutsche sage hierzu geeignet sei, so ist dem zu antworten, dasz unsere wissenschaft von den Griechen stammt und aus der griechischen sage ihren ursprung genommen hat. von hier aus hat sie einen einzigen, zusammenhängenden weg der entwicklung genommen, der durch die ganze zeit des altertums hindurch ins mittelalter und von da in die neuzeit sich fortsetzt. was die wissenschaften angeht, insbesondere die der natur und die philosophie als das system aller wissenschaften, so kann die höhere schule für ihren lehrplan und ihr lehrverfahren das vorbild nur bei den alten finden. aus der deutschen sage hat sich keine eigne wissenschaft entwickelt; derselben fehlen daher auch die beziehungen, welche tausendfältig die wissenschaften mit ihrer wiege, dem kreise der antiken sage, verbinden. weil dies einmal so ist und als thatsache nicht abgeleugnet werden kann, deshalb kann die antike sage für den wissenschaftlichen unterricht der höheren schule nicht veralten und weder durch anderen stoff ersetzt noch durch ein anderes verfahren entbehrlich gemacht werden. die erziehung ist zum fortschritte verpflichtet, aber sie musz sich dabei bewust bleiben, dasz es classische unterrichtsmittel von bleibendem werte gibt.

Hannover. Wilhelm Enoch.

45.

GRAMMATISCHE UND FREIE ÜBUNGEN IM LATEINISCHEN UNTERRICHTE MIT RÜCKSICHT AUF DIE LEHRAUFGABE DES HUMANISTISCHEN GYMNASIUMS.*

'Sprache kann eigentlich nicht gelehrt, sondern nur im gemüte des lernenden geweckt werden.'
Wilh. v. Humboldt.

Jeder schulmann, welcher sich redlich bemüht hat, den geist der lehrpläne von 1882 zu verstehen und in seinem unterrichte zur that zu machen, musz mit bedauern und unwillen wahrgenommen haben, wie sich von dem augenblicke der veröffentlichung derselben ab die öffentliche discussion mehr und mehr von der in ihnen gegebenen grundlage unseres höheren unterrichtswesens entfernte und änderungen und neuordnungen mit steigender lebhaftigkeit forderte, ehe noch das bestehende auf den einzelnen stufen des unterrichts sich bewährt haben konnte. die verfechter des 'alten' gymnasiums nahmen zum groszen teil mit unverhohlenem mistrauen die neue lehrordnung auf, und indem sie in kurzsichtiger weise das wirklich gute, den wahren fortschritt in ihr verkannten oder verdunkelten, um vermeintliche mängel als 'verhängnisvolle concessionen an den modernen zeitgeist' über gebühr herabzusetzen, haben sie selbst mit dazu beigetragen, die position zu erschüttern, welche den leidenschaftlichen angriffen der neuerungssüchtigen gegner gegenüber zu verteidigen ihre erste pflicht gewesen wäre. diese aber fahren fort, unbekümmert um die thatsachen, wie sie sind oder doch nach den neuen lehrplänen sein sollten, aus ihrer schülerzeit 'mängel und übelstände' aufzugreifen, die längst officiell abgethan sind, und anderseits eine menge von vorschlägen und wünschen vor die öffentlichkeit zu bringen, die ohne ihr wissen und zuthun bereits erfüllt und in die praxis der schule eingeführt sind.

Was speciell den wichtigsten unterrichtszweig des humanistischen gymnasiums, das latein, angeht, so sehen sie schon in der beibehaltung der sprechübungen und freien aufsätze als gegenstände des unterrichts und der abgangsprüfung einen ärgerlichen zopf aus längst vergangener zeit, den sie 'um des fortschritts willen' mit allen mitteln glauben bekämpfen zu müssen, ohne über den wahren und wirklichen zweck dieser übungen im gesamtorganismus des unterrichts ernst nachzudenken, und noch immer reden sie von dem überwiegen der grammatik, worin sie die schlimmste gefahr für eine den modernen bedürfnissen entsprechende geistesbildung erblicken, obgleich nirgendwo vernünftigeres wider das übermasz und den mis-

* vorliegende abhandlung, welche bereits früher abgefaszt und eingesandt wurde, bezieht sich noch auf die lehrpläne von 1882.

brauch grammatischer regeln gesagt worden ist als in der einleitenden verfügung und in den erläuterungen zu den lehrplänen von 1882. den vertretern des gymnasiums aber genügte die verkürzung des lateinunterrichts um eine wöchentliche lehrstunde, um über die verkümmerung des 'auf hungerkost gesetzten' hauptfaches und die 'herabsetzung der lehrziele' zu jammern; von der einschränkung der grammatik fürchten sie schon jetzt ein 'zurückgehen logischer schärfe'; sie finden keine zeit mehr für sprechübungen und sehen keine möglichkeit mehr, den aufsatz auf die dauer zu halten. während darum die einen in kühner dreistigkeit eine 'restitution' des lateinischen am gymnasium fordern, verstehen andere den sinn jener lehrordnung so wenig, dasz sie vermittels einer verbesserten methode — 'dasselbe' geleistet wissen wollen wie früher.

Gegenüber diesen von allen seiten gemachten ausstellungen, gegenüber den klagen, die in fachblättern und in tageszeitungen, in vereinen und versammlungen, selbst in der volksvertretung und nicht am wenigsten auf directorenconferenzen erhoben werden, gehört wohl einiger mut dazu, wenn ein einfacher gymnasiallehrer das wort für die bestehende lehrordnung erhebt, soweit sie den altsprachlichen, besonders den lateinischen unterricht am gymnasium betrifft. er thut es in der überzeugung, dasz das urteil, welches bezüglich dieses unterrichts mehr und mehr in der öffentlichen meinung eingang findet, des sachlichen momentes zu sehr entbehre, um gerecht zu sein, und in der besorgnis, es möchte eine durch dieses urteil bestimmte änderung der bestehenden ordnung sich schwer an unserm eignen fleische rächen. in einer praxis, welche in den letzten zehn jahren auf alle classen des gymnasiums an verschiedenen anstalten der Rheinprovinz ausgedehnt war, hatte er gelegenheit, in unmittelbarem verkehr mit der lernenden jugend zu erproben, was derjenige, der ohne vorurteil und ohne rückhalt an die sache seines berufes herantritt, mit unsern lehrplänen auf den einzelnen unterrichtsstufen erreichen kann, und zu sehen, in wie vielen punkten den forderungen eines gesunden fortschritts hier entgegengearbeitet ist. und wenn ihm schon der name des mannes, dem wir den wichtigsten teil unserer unterrichtsordnung verdanken, dafür bürgte, dasz in derselben das mögliche geschehen sei, den unterricht in der sprache und litteratur des classischen altertums vollkräftig zu erhalten, so hat ihn die eigne unterrichtsarbeit darüber belehrt, dasz es hier gelungen ist, die äuszerliche verkürzung der unterrichtszeit durch vereinfachung der lehrmethode zu ersetzen, den quantitativen verlust durch die qualität des wissensstoffes auszugleichen, das unterrichtsziel den bedürfnissen der fortgeschrittenen zeit entsprechend auf grund einer geläuterten einsicht in den gehalt der verschiedenen seiten des sprachlichen unterrichts zu verschieben, ohne seinen wert im geringsten zu mindern. je freudiger also der verfasser auch in dieser lehreinrichtung den 'steten flusz' zu erkennen glaubte, der von allen an der preuszischen unterrichtsverwaltung gelobt wird,

um so mehr fühlte er sich verpflichtet, aus seiner erfahrung sein bescheidenes teil zur klärung über die richtung beizutragen, die derselbe in zukunft nehmen musz, um nicht in die irre zu gehen.

Die aufgabe, welche dem lateinischen unterrichte am gymnasium gesetzt ist, ist eine so bedeutende und hohe, dasz ich es nicht begreife, wie im schuldienste erfahrene männer gegenüber der forderung, dasz derselbe, gegründet auf sicherheit in formenlehre und syntax und auf einen entsprechenden wortschatz, zur auffassung und wertschätzung des gedankeninhalts und der kunstform der bedeutendsten werke der classischen litteratur hinführen soll, von einer herabminderung des lehrzieles haben sprechen können. oder hat man bedacht, was der verfasser der Platostudien unter der wertschätzung eines prosaikers und dichters hinsichtlich des inhalts und der form verstand? was es heiszt, etwa die dritte decade des Livius nach diesen beiden seiten zu würdigen, d. h. die darstellung jenes furchtbaren, heldenmütigen, folgenschweren ringens der mächtigsten völker des altertums einerseits mit rücksicht auf die thatsächliche bedeutung der einzelnen ereignisse und den historischen wert der vorliegenden überlieferung, anderseits mit rücksicht auf die meisterhafte charakteristik der personen und zustände, die künstlerische gruppierung der ereignisse und die wirksame steigerung der affecte schülern der secunda und prima zum verständnis zu bringen? weisz jemand von den zahlreichen theoretikern auf pädagogischem gebiete, denen das kritisieren so leicht und das verstehen des gegebenen so schwer wird, ein auch nur annähernd ebenbürtiges unterrichtsziel aufzustellen? — 'Ja, es musz mehr gelesen werden, als es auf unsern schulen geschieht.' — Freilich musz viel mehr gründlich gelesen werden — nicht 'die übersetzung in der hand' —, um die forderung der lehrpläne zu erfüllen. wie aber es erreichen, dasz diese lectüre, so ausgedehnt, dasz ein urteil über inhalt und form möglich ist, so geleitet, dasz diese würdigung sich auch dem schüler ergibt, und zwar nicht durch mitteilung einer jener knöchernen dispositionen, wie sie von zeit zu zeit in die öffentlichkeit treten, sondern durch eignes eindringen in den gedankengehalt und die darstellungskunst des schriftstellers, überall auf grammatisch genauem verständnis beruhe, damit sie neben der begründung einer edlen, classischen bildung auch ihren formal bildenden einflusz ausüben könne und den jugendlichen geist vor oberflächlichkeit bewahre?

Hinsichtlich der mittel und wege, welche zu dem hochgesteckten unterrichtsziele hinführen, zeigen unsere lehrpläne im unterschiede von den österreichischen instructionen eine maszvolle zurückhaltung. jedem lehrer und jeder lehrweise wird innerhalb gewisser grenzen freier spielraum gewährt, während in Österreich grosze teile des unterrichts auf eine detaillierte methode festgeschmiedet sind, die zum teil keine allgemeine gültigkeit beanspruchen kann, zum teil auch schon überholt ist. aber der redlich

suchende fachmann findet auch in unserer lehrordnung so viele dankenswerte, unzweideutige fingerzeige, dasz er über die einzuschlagende richtung nicht im zweifel sein kann. besonders für die grenze zwischen dem grammatischen unterricht und der freien behandlung der classikerlectüre zeigen die lehrpläne eine klarheit und entschiedenheit und zugleich eine besonnenheit und maszhaltung, wie man sie nur immer von einer seite, die sich der tragweite ihrer anweisungen voll bewust ist, erwarten kann. mögen also die einseitigen anhänger der alten grammatischen methode und die leidenschaftlichen neuerer von entgegengesetzten seiten her ihre angriffe auf das 'compromisswerk' richten: wer das ziel des sprachunterrichts im auge behält, kann nicht anders als den standpunkt desselben einnehmen und musz sich durch die übertreibungen von beiden seiten in seiner stellungnahme befestigt fühlen.

Jeder sprachunterricht musz sich auf fester grammatischer grundlage aufbauen, und auch die lectüre musz auf genauem grammatischem verständnis beruhen. indem unsere lehrpläne diesen hauptgesichtspunkt für den lateinischen unterricht klar hinstellen, verurteilen sie an verschiedenen stellen mit möglichster schärfe jenes übermasz im betriebe des grammatischen unterrichts, welches, nicht zufrieden mit den grammatischen lehrstunden, auch in die schriftstellerlectüre hinübergreift und das interesse der lernenden einseitig der sprachlichen form, nicht dem inhalte zuwendet. dieses unterrichtsverfahren, welches früher weitere verbreitung gehabt zu haben scheint, ist auch jetzt (1890) trotz dieser scharfen verurteilung noch vielfach in anwendung. wohl hat man sich im durchschnitt dazu bequemt, den grammatischen lernstoff quantitativ zu beschränken, und das mit eifer betriebene kürzen unserer schulgrammatiken scheint noch keinen einhalt zu finden: aber die in diesem punkte mit recht beklagte überbürdung des jugendlichen geistes hat ihren grund nicht in dem lehrbuche, sondern in der art seiner behandlung. wo die grammatischen regeln wörtlich auswendig gelernt werden mit den zugehörigen musterbeispielen und den einzelnen unterabteilungen, besonderheiten und ausnahmen, da ist die überbürdung in crasser form vorhanden, ob man nun Ellendt-Seyfferts oder Stegmanns grammatik zu grunde legt, und doch wird der urteilsfähige zweifeln dürfen, ob die mit solchem gedächtnisstoff überladenen schüler wirklich grammatik verstehen; wenn aber auf eine verstandesmäszige einsicht in das grammatische gesetz hingearbeitet wird, die man an selbstgewählten beispielen prüft, und das lehrbuch mehr zur exemplification und nähern veranschaulichung des erkannten gesetzes, gelegentlich auch zur erschlieszung des verständnisses der schriftsteller aufgeschlagen wird, so kann der schüler mehr grammatik als in jenem falle, wenn er auch nicht im stande ist, etwa die regeln über interest mit allen einzelheiten herzusagen, und die überbürdung des geistes wird verhütet, selbst wenn man noch den 'groszen Schultz' als schulgrammatik braucht. zum zwecke des gram-

matischen verständnisses der lectüre genügt eine tiefere einsicht in die hauptgesetze der lateinischen sprache, die sich freilich an den unfruchtbaren distinctionen und unzutreffenden definitionen und unklaren principien unserer landläufigen schulgrammatiken nur schwer gewinnen und noch schwerer dem schüler mitteilen läszt. die lateinische grammatik von heute leidet an dem allgemeinen fehler, dasz sie durchgängig zu sehr auf den positiven bestand, auf die zufälligen erscheinungen und thatsachen der sprache, anstatt auf das diesen erscheinungen zu grunde liegende gesetz, die allgemeine grundanschauung gerichtet ist. daher die willkür und ungleichartigkeit, welche man bei einem oberflächlichen vergleiche unserer grammatischen lehrbücher wahrnimmt, eine wahrnehmung, die einen bedenklichen schlusz auf die berechtigung des von allen erhobenen anspruchs, der wissenschaftlichen einführung des lernenden in die fremde sprache zu dienen, erlaubt. daher auch die erscheinung, dasz die grammatik, die doch in erster linie sache des zergliedernden verstandes und als solche eine logische schule des geistes sein sollte, in der that meistens nur auf dem gedächtnis basiert und das bedürfnis selbst des schülerverstandes nicht befriedigt. sie lehrt nicht, die sprache als einheitlichen, lebendigen organismus erfassen; sie gibt sprachkenntnisse, kein sprachverständnis und am wenigsten das, worauf es für jeden sprachunterricht besonders ankommt, sprachgefühl. ja, die verbreitete gewohnheit, die einzelnen regeln für sich an ihrem musterbeispiele klar zu machen und wie einen mathematischen lehrsatz immer nur mit diesem aufzusagen, anstatt dieselben aus dem allgemeinen gesetze abzuleiten und sie immer im lebendigen zusammenhange mit diesem und den verwandten erscheinungen zu halten, ist dem erwachen eines tiefern sprachverständnisses mehr schädlich als förderlich; und die jüngste gepflogenheit, die schulgrammatik eng auf den bestand der Ciceronianischen und Caesarianischen sprache einzuschränken, kann abgesehen davon, dasz sie das verständnis der andern schulschriftsteller erschwert, schon deshalb nicht gebilligt werden, weil es einen widerspruch in sich enthält, die zusammenstellung der häufigeren sprachlichen erscheinungen einer kurzen, subjectiv bemessenen sprachperiode als 'lateinische sprachlehre' auszugeben, auch wenn diese nicht die grundlage des grammatischen wissens überhaupt zu geben hätte.*

Die übersetzungsübungen, wie sie entsprechend der üblichen grammatischen methode wohl an den meisten gymnasien bis zu den obersten classen vorherschend, vielfach allein in gebrauch sind, leiden an derselben einseitigkeit und beruhen auf gleicher täu-

* für einzelne gebiete der lateinischen syntax verweise ich zur erhärtung dieses urteils auf meine 'grammatische studie über das lateinische participium futuri passivi in seiner bedeutung und grammatischen verwendung' (Paderborn, Schöningh, 1890) und auf die abhandlung 'über den finalen genetivus gerundii' im progr. des kaiser Wilhelm-gymn. zu Köln 1890.

schung. so lange es gilt, die organischen erscheinungen der fremden sprache zu klarem verständnis und fester aneignung zu bringen, und soweit einzelheiten der grammatik und stilistik besonders eingeübt bzw. wiederholt werden sollen, sind diese an einen gegebenen, eben für diesen zweck zugeschnittenen stoff angelehnten übersetzungen berechtigt. auch helfen sie, geschickt geleitet, wesentlich mit an der übung der jugendlichen denkkraft, und der vergleich der beiden im originale und in der übersetzung neben einander stehenden idiome ist förderlich für die einsicht sowohl in die eigenart der fremden als auch der muttersprache. aber jener erstgenannte zweck der einübung der regeln und sprachformen begründet keineswegs den massenhaften, fast ausschlieszlichen betrieb dieser gebundenen übersetzungsübungen, ja sie sind nicht einmal das wirksamste mittel zur erreichung dieses zweckes, und der logischen schulung des geistes dienen ja in gleicher weise alle methodischen übungen jedes fremdsprachlichen unterrichts und in anderer weise auch die übrigen unterrichtsfächer, vor allem die mathematik. jener vergleich der muttersprache mit dem fremden idiom aber ist, so lange der text besonders für die übersetzung zugerichtet ist, doch nur in sehr beschränktem masze vorhanden und keineswegs in dem grade 'intensiv', wie man wohl sagen hört. er trifft vor allem nicht den tiefern grund der verschiedenen sprachen, die verschiedenheit der antiken und modernen denkweise überhaupt. selbst die hier und da aus der modernen geschichte und litteratur gebotenen stücke und die häufiger vorgelegten abschnitte aus Niebuhr, Mommsen, Curtius sind mit solch behutsamer überlegung ausgewählt, dasz es nur den schein hat, als ob hier modernes deutsch freiweg ins lateinische übertragen werde, auch abgesehen davon, dasz kein Römer so denken und sprechen würde, wie man es mit diesen übersetzungen glauben macht. der in den erläuterungen zu den lehrplänen anerkannte wert einzelner versuche, moderne sprachstücke ins lateinische zu übersetzen, dasz sie bei geschickter leitung zu scharfer auffassung der in moderner form ausgesprochenen gedanken und zur erwägung der ausdrucksmittel der lateinischen sprache führen, soll nicht bestritten werden: aber zu dem erstern wie zu dem letztern geben alle andern übungen des hin- und herübersetzens soweit anlasz, als das heutzutage vom lateinischen unterrichte überhaupt noch verlangt werden kann. dem hauptzwecke, warum wir unsere schüler in die lateinische sprache einführen, dienen diese übungen nur in sehr geringem grade. Schillers geschichte des dreiszigjährigen krieges und Goethes wahrheit und dichtung als vorlage zum übersetzen zu nehmen, hat nur im neusprachlichen unterrichte berechtigung, wo es erstrebenswert und erreichbar ist, jeden gedanken aus der einen in die andere moderne sprache zu übertragen: der oberlehrer zu x, welcher eine tageszeitung in die classe brachte, um sie ins lateinische zu übersetzen, wuste gar nicht, wozu er an die stelle gesetzt war, die er so gröblich misbrauchte.

Auch die lectüre der schriftsteller wird durch die skizzierte art des grammatischen unterrichts und des hinübersetzens hart in mitleidenschaft gezogen. um die grammatischen und stilistischen regeln, die synonymischen unterscheidungen, die gesetze über satzbau und wortfolge usw. für die eigne anwendung zur hand zu haben, musz in allen stunden eifrig nach einer bestimmten richtung hin beobachtet und gesammelt werden, musz auch bei der beschäftigung mit den schriftstellern die aufmerksamkeit hauptsächlich der sprachlichen form zugewandt werden. ja, wie bei allen arten des hinübersetzens der inhalt, auch der schönste, ganz unbeachtet bleibt, da es ja nur darauf ankommt, die beziehungen der teile zu erfassen und dafür den adäquaten ausdruck in der fremden sprache zu finden, so kommt es leicht und oft vor, dasz auch bei der lectüre das interesse am gedankengehalte und der allgemeinen kunstform gegenüber der grammatisch-stilistischen form des ausdrucks vollständig zurücktritt; und wie man in jenem falle durch formale denkoperationen, ähnlich wie in der mathematik, auf eine gut lateinische version hinarbeitet, so concentriert sich auch hier alle kraft in der erarbeitung der formschönen übersetzung. diese erarbeitung des formalen verständnisses aber vollzieht sich vermittels derselben denkübungen in der form des vielgerühmten 'construierens', indem die periode zerlegt, das unwesentliche ausgeschieden, das wesentliche zergliedert, dann das einzelne erklärt und so das verständnis auf analytisch-synthetischem wege aufgebaut wird. und indem man den schüler systematisch zum construieren anleitet, treten allmählich die sätze der lectüre überhaupt als künstliche formconstructionen vor sein geistiges auge, deren verständnis er sich durch ihre 'methodische auflösung' erschlieszt. worauf sowohl die durchnahme des schriftstellers als die wiederholung zuletzt hinausläuft, das ist das verständnis der construction und die glatte übersetzung: sie ist die vollwichtige 'probe des verständnisses'. — Aber dieses verfahren ist in seinem verlaufe einseitig und in seinem ergebnisse mangelhaft. nicht auf die schöne übersetzung arbeiten wir hin — die ist in vielen fällen wirklich 'der tod des verständnisses' —, sondern auf die auffassung und wertschätzung des gedankeninhalts und der kunstform, auf das tiefere verständnis des gelesenen nach seiner sachlichen, historischen, logischen, psychologischen, ästhetischen seite. ein solches verständnis aber läszt sich durch das formale construieren nicht erreichen; ja dieses construieren ist überhaupt nicht der zureichende schlüssel zum eindringen in den sinn des schriftstellers. es ist ein ausgezeichnetes mittel in der hand des lehrers, den schüler methodisch in das verständnis einer schwereren periode einzuführen und sich von dem richtigen erfassen der formalen beziehungen derselben zu überzeugen: den schüler läszt es beim ersten präparieren nur allzu häufig im stich. wie oft kommt es nicht vor, dasz der knabe sich die construction fein säuberlich zurecht gelegt hat und

doch in das verständnis auch eines leichten satzes nicht eingedrungen ist! ein kleines versehen, ein misverständnis, wie es bei der vieldeutigkeit lateinischer wortformen so sehr leicht möglich ist, genügt, ihn von vorn herein irre zu führen. der einzelne satz der menschlichen sprache ist eben keine künstliche construction, der man allein mit den hilfsmitteln der grammatik und des lexicons beikommen könnte, sondern ein organisches gebilde, zu dessen erfassung eine innerliche vertrautheit mit dem leben und geiste der sprache gehört, die mit der rein formalen art des unterrichts nie und nimmer zu gewinnen ist. das fühlt der schüler, und da die methodischen mittel, welche ihm an die hand gegeben werden, das rätsel der classikerlectüre zu lösen, nun und nimmer ausreichen, so sieht er sich trotz aller warnungen des lehrers nach unmethodischen mitteln um, mit deren hilfe er im stande ist, das was man von ihm fordert zu geben: eine übersetzung 'so wörtlich wie möglich, so frei als nötig' und auch auskunft über die construction, die nun, wo er im besitze des schlüssels ist, keine schwierigkeit mehr hat. dem allerwärts grassierenden misbrauch gedruckter übersetzungen steuert man nicht mit moralischen mitteln; er ist die natürliche folge der herschenden methode des fremdsprachlichen unterrichts, welcher, ohne consequente berücksichtigung der eigentümlichkeit und des wesens ihres objectes, einseitig der form der sprache zugewandt ist und, trotz aller gegenreden, eben deshalb das formale resultat, das glatte ergebnis jeder unterrichtsübung ins auge faszt anstatt des inhalts, der art und weise, wie es erarbeitet wird; und selbst dort, wo man der erarbeitung der übersetzung selbst besondere aufmerksamkeit zollt, wird der jugendliche geist durchweg von dem innern gehalte der sprache abgezogen, um die formalen momente um so klarer herauszuheben.

So läuft denn die 'grammatische methode' des fremdsprachlichen unterrichts, die nach meiner beobachtung auch heute noch vorherscht, in allen ihren teilen gefahr, einen falschen schein zu cultivieren. man fordert 'positives wissen', und dieses wird in einer unmasse grammatischer, stilistischer, synonymischer einzelregeln geboten, welche das gedächtnis belasten, ohne dem verstande zu nützen. man will 'glatte leistungen' beim übersetzen und in der lectüre; diese lassen sich dort nur an einem concreten texte bieten, hier nur unter einseitiger berücksichtigung der sprachlichen form erreichen: aber dasz derjenige, welcher eine durchgenommene stelle in glatter version wiedergibt, die sprache verstände, wird kein wissender bestätigen. so sind denn bei unsern abiturienten die glattesten prüfungsleistungen im lateinischen das scriptum, welches der lehrer nach seiner methode verfaszt, und die Horazübersetzung, trotz des maszvollen anspruchs der prüfungsordnung (3, 3 und 11, 6) das paradepferd des lateinlehrers: die wichtigste abiturientenaufgabe, eine angemessene prosastelle richtig auf-

zufassen und wiederzugeben, findet die am wenigsten befriedigende, sicher am wenigsten glatte lösung. und jene bravourleistungen werden dann unter dem schönen schilde der formalen bildung ins feld geführt, eine bildung, welche die form ohne den inhalt gibt, welche den verstand, vielleicht auch blosz das gedächtnis übt, ohne das gemüt zu befriedigen, und für die erziehung des charakters sogar von schädlichster wirkung sein kann. dasz bei dieser scheinbildung, wenn sie weiter verbreitet ist, 'die achtung der gymnasialeinrichtung bei denkenden freunden derselben gefährdet wird', kann nicht wunder nehmen. der radicale vorschlag der leidenschaftlichsten gegner dieser einrichtung, die schriftsteller überhaupt mit der übersetzung zu lesen, ist die natürliche reaction gegen das herschende verfahren. beachtet dieses hauptsächlich die sprachliche form, so berücksichtigen die gegner nur den inhalt und verzichten auf das genaue verständnis der form; zielt das eine auf formale bildung ab, so betonen die andern den wert des realen wissens. beide richtungen sind gleich einseitig: sie werden weder dem wesen der sprache noch dem bedürfnisse des menschlichen geistes gerecht. aber man glaube nicht, was die reformer zu glauben scheinen oder glauben machen wollen, dasz diese formale oder grammatische methode, mag sie auch noch so verbreitet sein, in den neuen lehrplänen eine stütze oder gar ihre begründung fände. sie ist die nachwirkung einer richtung, die auf dem gebiete der gymnasialdidaktik durch die lehrpläne von 1882 entschieden überwunden ist.

Frei von aller einseitigkeit der einen wie der andern richtung erheben sich die lehrpläne hoch über beide, beider ziele und bestrebungen in einen flusz leitend. aufbauend auf grammatischer genauigkeit, führen sie ein sicher gegründetes erziehungssystem auf, welches endet in dem 'anfange der entwicklung, welche in ihrer vollendung als classische bildung bezeichnet wird'. dieses hohe ziel zu erreichen bedarf es freilich anderer mittel, als sie, nach der gegenwärtigen schullitteratur zu schlieszen, meist üblich sein mögen, solcher mittel, die zwar nicht ganz so leicht zu handhaben, auch nicht so leicht zu controllieren sind wie diese, die aber jedem philologen, der auch nur eine spur von begeisterung für die idealen schöpfungen des classischen altertums besitzt, so zu sagen sich von selbst aufdrängen. das sind die freien übungen im gebrauche der lateinischen sprache. jede didaktik fordert von dem lehrer die loslösung des unterrichts vom lehrbuche, 'dem schoszkinde der bequemlichkeit', ein 'unterrichten aus dem kopfe', welches den unterrichtsstoff allseitig und energisch dem lernenden zu festem besitz aneignet. namentlich dem sprachlehrer ist es zu jeder zeit geraten worden, seinen unterricht von anfang an in dieser freieren weise zu gestalten, durch variation und imitation, durch verengung und erweiterung des gebotenen übungsstoffes, durch vielseitige verwertung des regel- und wortschatzes in selbstgebildeten

sätzen möglichst zusammenhängender art den sprachstoff geschmeidig zu machen und in lebendigem fragen und antworten zu immer gröszerer klarheit und immer tieferem verständnis zu bringen. dieses von allen empfohlene mündliche verfahren des fremdsprachlichen unterrichts findet seine natürliche vollendung, ja seine selbstverständliche bethätigung im freien, ungezwungenen sprechen der zu erlernenden sprache. möglichst früh, schon in den ersten stunden ohr und mund an den fremden laut gewöhnen, und zwar ohne dasz das auge beiden den weg zeigt, kleine, unmittelbar vom schüler verstandene sätze deutlich vorsprechen, diese umgehend von jenem nachsprechen und — nach bedürfnis — übersetzen lassen, möglichst bald neben dem vorerzählen kleiner zusammenhängender gedankenreihen leicht faszliche fragen in der fremden sprache, welche sofort — wenn nötig, nachdem frage und antwort erst deutsch gesagt sind — in der fremden sprache beantwortet werden: das hilft schneller und gründlicher in jedem sprachunterrichte weiter als alle übungen irgend anderer art, als präparieren, construieren, aufsagen, übersetzen, retrovertieren usw. zusammengenommen. nicht nur, dasz auf diese weise fünfmal so viel sprachstoff zur behandlung kommt wie bei dem üblichen übersetzen aus dem übungsbuche, auch die art des unterrichtens ist weit wirksamer und erfolgreicher. das lebhafteste interesse, die gespannteste aufmerksamkeit kommt hier dem lehrer entgegen, während sonst oft nur die persönliche strenge und 'schneidigkeit' des lehrers die mitarbeit der jugend beim hinübersetzen wachhält. natürlich: denn nun ist es nicht mehr nur die sprachform, welche den schüler beschäftigt, wie bei den übungsstücken — sowohl bei den losen als auch, worin man sich meistens täuscht, den zusammenhängenden sätzen, wenigstens den deutschen — sondern der inhalt; die sprache tritt nun nicht vor den lernenden als ein verschlossenes buch, als eine aus wörtern und regeln aufgeführte construction, deren berechtigung er nicht begreift, sondern als das, was sie ist, als natürliches organ des gedankenaustausches, dessen wert er instinctiv fühlt, in dessen gebrauch er sich gern und freudig übt. wer dieses unterrichtsmittel verschmäht, der vergeht sich nicht nur an der sache, indem er den gang des unterrichts in unverzeihlicher weise verlangsamt und unfruchtbare öde und langeweile an stelle frischen, sprossenden lebens setzt, er versündigt sich auch an der lernenden jugend, indem er die der anregung harrenden kräfte des jugendlichen geistes ungenutzt und ungeübt läszt, und das, was vom gefühle unwillkürlich ergriffen, vom nachahmungstriebe unmittelbar gestaltet wird, zum gegenstande abstracter denkoperationen macht.

Und dieses freie sprechen der zu lernenden sprache, eine übung, deren wert der richtig erkannte erfolg unwiderleglich beweist, deren innere berechtigung im wesen der sache liegt, für die keiner dem lehrer lieber und aufrichtiger dankt als der lernende

schüler selbst, soll dem unterrichte in der sprache versagt sein, welche bis jetzt noch vor allen andern geeignet war, alle geisteskräfte zu schulen, alle geistigen übungen anzuregen, versagt deshalb, weil der theoretiker es a priori als einen anachronismus bezeichnet, eine tote sprache zu sprechen, und weil die praktiker gegenüber diesem laienurteil nicht mehr den mut gehabt haben, um der sache des unterrichts willen eine übung consequent zu pflegen, deren natürliches ergebnis bei der veränderten stellung des lateinischen in unserm culturleben nicht mehr den äuszerlichen wert hat wie früher? leiten wir denn im französischen unterrichte in erster linie deshalb den schüler zum französischsprechen an, damit er diese fähigkeit im leben ausüben kann, und nicht vielmehr, damit auch das sprechen sich als mithelfender factor in den organismus des unterrichts einfüge? soll dem lateinischen verwehrt sein, was für jeden unterricht selbstverständlich ist: dasz man den geradesten, einfachsten, kürzesten und sichersten weg zum ziele einschlägt? hier handelt es sich nicht um das feldgeschrei 'hie gymnasium, hie realschule!' der lehrer am realgymnasium wird, wenn er seine sache und seine aufgabe kennt, ganz genau dasselbe thun, was auch am gymnasium geschieht, ja er wird um so mehr anlasz haben, das mittel der sprechübung zu hilfe zu nehmen, je mehr ihm die zeit im lateinischen unterrichte beschnitten ist. auch im griechischen nimmt der geschickte pädagoge von vorn herein darauf bedacht, ohr und zunge neben auge und hand in den dienst der schwierigen aufgabe zu stellen. in den ersten stunden lernen die schüler einige copulative, adversative, causative conjunctionen. wie leicht und natürlich ist es nun, an den satz des übungsbuches einen ähnlichen, entgegengesetzten, begründenden gedanken in der fremden sprache anzuknüpfen? allmählich runden sich solche gedanken zu kleinen zusammenhängenden darstellungen ab, und sind erst einige fragewörter gelernt, so hebt das sprechen an, ganz von selbst und ohne zwang, wenn nur jene 'pädagogen', die nie als lehrer vor dem schüler gestanden, ihren mund in dingen halten wollen, die sie nicht verstehen! —

Mit dem fortschreiten des unterrichts nehmen diese freien übungen im gebrauch der fremden sprache zu an umfang und bedeutung. anfangs ausschlieszlich in der absicht und in der weise angestellt, dasz die verschiedenen sprachformen in manigfaltiger gestalt und abwechslung zur einübung gelangen, beginnen sie allmählich einen bestimmten inhalt anzunehmen und mehr um den gedanken als um die form das interesse zu concentrieren. zuerst noch mehr mündliche sprachübungen, nehmen sie mehr und mehr den charakter wirklicher sprechübungen an, welche je nach dem gange des unterrichts durch die einzelnen teile der grammatik in immer freierer bewegung die gedanken des übungsbuches verarbeiten. bietet dieses zusammenhängenden lesestoff, was meist schon am ende des ersten jahres, allgemein im laufe des zweiten der fall ist, so bieten

sie das einfachste mittel, die erzählungen in dem fremdsprachlichen gewande festzuhalten und zu variieren, nach ihrem muster ähnliche darstellungen zu bilden und so neben dem gewonnenen sprachschatz auch die leichte beweglichkeit in der verwendung desselben sicher zu stellen. ein bedeutsamer fortschritt tritt dann mit beginn der lectüre ein, welche ihrerseits durch nichts besser vorbereitet wird als durch diese freien übungen: fortan haben dieselben einen festen mittelpunkt, der nicht nur den inhalt, sondern auch ihre sprachliche form bestimmt. denn wie sie den stoff fortwährend der classenlectüre entnehmen, die sie begleiten, wiederholen, zusammenfassen, so schöpfen sie aus ihr vornehmlich den schatz an wörtern, phrasen, bildern und constructionen; ja sogar die formen der gedankenführung entlehnen sich erfahrungsmäszig am leichtesten der lectüre.

Gelingt es nun schon auf der untern stufe, diese sprechübungen zu kleinen, abgerundeten darstellungen auszugestalten, so ist es nicht abzusehen, warum das, was alle sagen können, nicht auch das eine oder andere mal schriftlich niedergelegt werden soll, und zwar unmittelbar in der classe, sowie die sprechübung vollendet ist; und sind die schwächeren nicht gleich hierzu im stande, nun so lasse man sie oder die besseren schüler dasselbe noch einmal vortragen, bis alle es niederschreiben können. es kommt immer noch genug dabei heraus, auch für die besten. und warum soll eine solche niederschrift, je nach bedürfnis im unreinen verbessert und mundiert, nicht auch einmal den gewöhnlichen gang der classenextemporalien oder der häuslichen pensa unterbrechen? denn diese exercitien und compositionen bedürfen doch einer durchgreifenden neuordnung, wenn nicht die 'stagnation', die unsern höhern unterricht bedroht, fortdauern soll. es mag einem lehrer, der allwöchentlich seine pensa corrigiert — ῥήμασι πειθόμενος —, der sich bemüht, dieselben nach dem recepte unserer musterpädagogen je nach zeit und gelegenheit selbst zu entwerfen — und wie viele lehrer thun das? — nicht verübelt werden, wenn er mit der erklärung vor die öffentlichkeit zu treten wagt, dasz er nicht weisz, was gutes denn diese massenhaften schreibereien mit sich bringen, zu denen unsere studierende jugend verurteilt ist. wie kommen diese arbeiten im durchschnitt zu stande? die häuslichen sind in der that meist nichts als testimonia diligentiae — ob auch veritatis, wer möchte das zu behaupten wagen? was aber die classenarbeiten leisten, das kann auf andere weise ebenso gut geleistet werden. ich finde wenigstens bei all den jahrgängen, die ich unterrichtet habe, kaum einen widerspruch zwischen den resultaten und censuren der extemporalien und der sonstigen, mündlichen classenleistungen des schülers. und welche gefahr, namentlich auf oberen classen, dasz diese übersetzungen nach dictaten oder nach dem übungsbuche, stereotyp in gemessenen abständen wiederkehrend, nichts anderes sind als eine kette von halb bewusten täuschungen, ein fortgesetztes 'verstecken-spielen' zwischen lehrer und schüler? wenn das πλεῖον ἥμισυ παντός

irgendwo anwendbar ist, so bezüglich der terminarbeiten im lateinischen, welche, von allen autoritäten aufgegeben, wie aus träger gewohnheit in der praxis festgehalten, allwöchentlich eine kostbare zeit dem unterrichte entziehen, ohne fast eine andere frucht zu bieten, als dasz denn der schüler am schlusz seine probe- bzw. prüfungsarbeit, meist eine knappe zusammenfassung des in den exercitien verarbeiteten sprachstoffes, anfertigen kann, ein sehr mageres, in seinem werte höchst zweifelhaftes ergebnis einer jahrelangen reihe zeitraubender arbeiten in schule und haus. es könnte diesen arbeiten das trostlos trockene wenigstens insofern benommen werden, als man von früh auf ab und zu eine in der oben erwähnten weise vorbereitete freie übung, die ja auch nach bestimmten grammatischen gesichtspunkten eingerichtet werden kann, einschaltete. die schüler bringen gern eine ihnen vorerzählte anekdote, recapitulation eines gelesenen abschnittes, irgend eine zusammenhängende gedankenreihe, nachdem sie sicher eingeübt ist, zu papier, feilen gern zu haus an dem in der classe durchgenommenen oder niedergeschriebenen, um es als sauberes 'aufsätzchen' dem lehrer zur correctur zu geben. wir haben es so auf quarta, tertia und secunda, auch auf prima gehalten und immer nach einer angeregten unterrichtsstunde eine schriftliche arbeit — 'de pugna Marathonia, de Vercingetorige, de Catilinae coniuratione, de Tusculanarum disputationum prooemio' u. dergl. — nach haus gebracht, deren correctur uns mit mehr befriedigung, deren rückgabe die schüler mit gröszerer spannung erfüllte, als die laufenden übersetzungen überhaupt es zu thun im stande sind. wie schon diese aus der praxis herausgegriffene reihenfolge von aufschriften zeigen soll, gewinnen solche arbeiten wie die ihnen voraufgehenden sprechübungen nach oben immer mehr an inhalt und umfang. anfangs nur 1—1½ seite lang, füllen sie nach und nach 2—3 seiten und wachsen auf secunda bis zu 4 seiten, die auch auf obersecunda nicht überschritten werden sollen. ein factum, eine persönlichkeit bildet den mittelpunkt einer einfachen gedankenreihe, wie sie sich an der lectüre des Nepos, Caesar, Livius, Sallustius, Cicero fast auf jeder seite von selbst ergibt. der lehrer formuliert das thema, markiert den einleitenden und schluszgedanken und stellt durch geeignete lateinische fragen die innere ordnung der gedanken fest; er gibt die arbeit nicht eher zur schriftlichen fixierung auf, bis alle schüler ohne schwierigkeit mündlich die ganze gedankenreihe in der fremden sprache hersagen können. wird man von solchen arbeiten sagen, dasz sie dem schüler zu schwer seien, dasz sie keinen boden im unterrichte hätten? gibt es ein besseres mittel, die ideen, welche die lectüre anregt, dem schüler zu festem eigentum einzuprägen, den sprachsatz der lectüre zu nutzen und dadurch zu 'prompter herschaft' zu bringen, als solche sprech- und schreibübungen? kann man besser dem verständnis und fortschreiten der lectüre vorarbeiten, und endlich gibt es überhaupt eine einfachere, fruchtbarere, nachhaltigere concentration

des unterrichts? das ist aber das verfahren, welches die lehrpläne klar genug anempfehlen, indem sie die übungen im mündlichen gebrauche der lateinischen sprache zur repetition und manigfachen verwertung des gelesenen schon in mittleren classen — dort beginnt das lesen der originalschriftsteller — und die aufsätze in derselben 'begrenzung' d. h. im anschlusz an die lectüre als integrierenden teil des lateinischen unterrichts in den oberen classen anordnen.

Ergibt sich somit, dasz das lehrverfahren, welches die erläuterungen zu den lehrplänen dem lateinlehrer an die hand geben, durchaus auf einer gesunden grundlage, auf den wohlerwogenen principien jedes sprachunterrichts aufgebaut, in sicherem fortschreiten von stufe zu stufe schönere resultate liefert, so läszt sich anderseits das ziel, welches dem lateinischen unterrichte am gymnasium gesteckt ist, auf keinem andern wege annähernd so voll erreichen wie vermittels consequenter anwendung dieser freien mündlichen und schriftlichen übungen im anschlusz an die lectüre. nur der umstand, dasz man das notwendige verhältnis dieser übungen des sprechens und schreibens unter einander und ihre principielle bedeutung und notwendigkeit im fremdsprachlichen unterrichte überhaupt zu sehr verkannt hat, läszt uns die öffentliche debatte über diesen punkt verstehen und begreiflich finden. denn die sprechübungen scheinen, trotzdem sie in den lehrplänen empfohlen und dem entsprechend in der ordnung der entlassungsprüfungen gefordert werden, in der praxis unserer höheren schulen mehr und mehr boden zu verlieren, nachdem die litterarische fehde über diesen 'anachronismus' so zu sagen zur tagesordnung übergegangen ist; und der lateinische aufsatz, welchem durch einstellung der mündlichen übungen im gebrauch der sprache die natürlichen vorbedingungen im unterricht entzogen sind, scheint auch mehr und mehr den an sich haltlosen angriffen seiner gegner zum opfer fallen zu sollen. und doch kann man sagen, dasz wenn die erfreulichen ansätze einer wissenschaftlichen, auf festem fundamente aufgebauten pädagogik die hoffnung auf einen neuen aufschwung unseres unterrichtswesens zu begründen schienen, nichts im stande ist mehr zweifel an der frucht dieser wissenschaft zu erregen als eben die polemik gegen diesen 'integrierenden teil' des hauptlehrfaches des humanistischen gymnasiums, und dasz wir, nach der art des kampfes und der argumente, welche hier ins feld geführt werden, zu schlieszen, noch sehr weit von dem anspruche entfernt sind, nach allgemein gültigen grundsätzen die wichtigsten fragen unseres geisteslebens zu discutieren und zu erledigen. denn wer sollte es, wenn er es nicht selbst im leben erfahren hätte, für möglich halten, dasz die entscheidung über die berechtigung und den wert der freien übungen im sprachunterrichte, und zwar im wichtigsten sprachunterrichte zur parteisache geworden ist, dasz mitten aus der 'praxis' der schule genau entgegengesetzte ansichten nicht

etwa als subjective meinungen und wünsche, sondern als gutachtliche äuszerungen und 'erfahrungen' über dinge zu markte gebracht werden, die selbstverständlich sind, dasz es unerfahrene laien sind, die hier das grosze wort führen, denen gegenüber die berufenen lehrer des faches eine allzu fügsame nachgibigkeit an den tag legen?

(fortsetzung folgt.)

Coblenz. Joseph Weisweiler.

46.

LATEINISCHE ÜBUNGSBÜCHER.

1) Lammert: übungsbuch für den unterricht im lateinischen. drei teile (sexta bis quarta). Leipzig, Reisland.

Das vorliegende übungsbuch, von welchem der erste teil bereits in dritter, der zweite in zweiter, der dritte in erster auflage erschienen ist, will den schülern das erlernen der lateinischen sprache möglichst erleichtern. dieser grundsatz ist mit groszem glück und geschick durchgeführt worden. dem entsprechend ist das jeweilige classenpensum in viele kleine teile zerlegt worden. in § 1 des ersten cursus lernt der sextaner blosz den singular der a-declination kennen; den ihm ganz fremden ablativ aber zunächst nur in der einfachsten verbindung mit der präposition in. dann folgt in zwei gruppen der plural und in einem besondern abschnitte der dativ, weil er im sprachgebrauche des knaben mit dem accusativ zusammen zu flieszen pflegt. das gleiche, nur allmählich fortschreitende verfahren ist auch bei der zweiten declination und bei den adjectiven derselben beachtet worden. die substantiva der dritten declination aber werden innerhalb der drei hauptregeln nach ihrer endung besprochen. einige ausnahmen sind zur anwendung gekommen, weil sie für die zusammenhängenden erzählungen nicht gut zu entbehren seien; 'ver' aber ist einem hübschen hexameter zu liebe aufgenommen worden, der alle drei comparationsformen enthält. ich kann das ganz und gar nicht billigen. auch die unregelmäszigen adjectiva pauper, dives, sospes, superstes, vetus und particeps gehören nicht in die sexta. dasselbe gilt von 'dies' und der geschlechtsregel über die länder, städte und inseln auf us.

Beim verbum ist durchgehends der präsensstamm von dem perfectstamm, der indicativ von dem conjunctiv gesondert besprochen worden. sorgfältige behandlung haben auch die participia gefunden. dem part. perf. pass. sind zwei besondere abschnitte mit nachdrücklicher hervorhebung der verschiedenen numeri und genera gewidmet worden (§ 49 und 50). das part. praes. act. aber wird § 88 unter den eigenschaftswörtern der dritten declination behandelt und zwar ausschlieszlich in adjectivischem gebrauch.

Die verba der dritten conjugation auf io sind mit recht in den nächsten cursus verwiesen worden. im übrigen finden sich unregelmäszige verba in der ersten conjugation gar nicht, in den übrigen conjugationen aber nur in ganz geringem masze, was andern übungsbüchern gegenüber besonders hervorgehoben zu werden verdient.

Das grammatische pensum wird in folgender anordnung besprochen: erste declination, zweite declination, adjectiva der ersten und zweiten declination, das hilfszeitwort sum, composita von sum, erste conjugation, dritte declination, adjectiva der dritten declination, comparation, adverbia, numeralia, vierte declination, fünfte declination, zweite conjugation, vierte conjugation, dritte conjugation, deponentia, pronomina. die fürwörter gehören entschieden nicht ans ende. im übrigen aber kann man die gewählte anordnung und die gründe dafür nicht misbilligen. doch werden die composita von sum und die adverbia besser erst in quinta behandelt.

Der lesestoff wird zumeist an einzelsätzen eingeübt, die allerdings nicht immer muster an geist und geschmack sind. mitunter werden sogar nur satzfragmente geboten, z. b. 1, 5 die thür des landhauses; 1, 8 die taube des mädchens u. s. f. dagegen ist zu loben, dasz lateinische sentenzen und sprichwörter in ziemlicher anzahl auf die einzelnen abschnitte verteilt worden sind. die übersetzung ins lateinische hat der verfasser mit gutem grunde immer nur als die frucht der voraufgegangenen lectüre und diese umgekehrt als vorbereitung für jene aufgefaszt. die zahl der deutschen sätze ist übrigens durchgehends geringer als die der lateinischen — und das mit recht.

Um nun die aufmerksamkeit des schülers nachdrücklich auf die übersetzten casus zu lenken und ihn zu befähigen, dieselben nach form und bedeutung ordentlich zu verstehen und wiederzugeben, hat der verfasser zu den ersten übungsstücken eine anzahl fragen hinzugefügt, die genau mit dem wortlaute der lateinischen sätze übereinstimmen und auf einen bestimmten casus hinweisen, den der schüler anfangs mit hilfe des buches, später frei aus dem gedächtnisse finden soll, z. b. wer hat eine tochter? wessen landhaus ist das? was sind die frösche? wo sind die adler? usw. das mag ja ganz praktisch sein, doch dürfen solche fragen nicht im übungsbuche gedruckt vorliegen; sie müssen vielmehr vom lehrer selbst in der stunde gebildet werden.

Zusammenhängende stücke werden am schlusse eines jeden capitels geboten. sie beginnen mit den einfachsten compositionen (de reginae iustitia; puella servat reginam; de Rheno et Danuvio; de feriis puerorum) und führen ganz allmählich zu etwas schwererem über. vorwiegend begegnen erzählungen aus der römischen geschichte, z. b. de Servio Tullio, de bello gallico, de Romanorum foederibus, de Catilina, de gente Fabia, de Horatiis et Curiatiis, de Mettii Fufetii proditione, de Romuli vitae exitu usw. man findet aber auch naturgeschichtliche beschreibungen (de lauro, de cerasis

et platanis), fabeln (vestigia terrent; de ranis, quae sorte sua non contentae sunt; musculus gratus leonem servat), eine kleine rede (§ 42), ein gespräch (§ 70) und einen brief (§ 162). die lesestücke sind sämtlich dem verständnisse der sextaner angepasst, stellen auch in formeller hinsicht keine zu hohen anforderungen. meist sind ihnen freie umbildungen in deutscher sprache beigegeben worden, was besonderes lob verdient.

Die übungsstücke, welche neue formen einführen, sind nach dem vorgange von Perthes praktischer weise mit geeigneten überschriften oder musterbeispielen versehen worden, die durch ihren concreten inhalt anschaulich auf den neuen stoff hinweisen und zugleich durch den fetten druck auf das auge und durch das auge auf das gedächtnis des schülers wirken.

An die spitze des zweiten cursus ist der accusativus cum infinitivo gestellt worden. mit hilfe leicht verständlicher musterbeispiele wird dem schüler in vierzehn abschnitten gezeigt, wie zunächst die unveränderlichen infinitivformen, dann die personalpronomina, die prädicatsnomina und schlieszlich die flectierbaren infinitivformen innerhalb dieser construction zur anwendung kommen. in den nächsten übungsstücken bleibt der quintaner von neuen syntaktischen regeln verschont, damit er sich in jene erst ruhig einleben kann. statt dessen wird er mit der lehre von der nominal- und der pronominalflexion beschäftigt. dann werden die präpositionen eingeübt, denen sich die ortsbestimmungen mit vollem rechte anschlieszen. dagegen hätten die adjectiva und numeralia, welche § 40—45 folgen, vor den fürwörtern (§ 33—39) ihren platz haben sollen. mit diesen zusammen müsten auch die pronominaladjectiva behandelt werden, die sich schon § 17 finden. die abschnitte 46—57 dienen zur einübung der abweichenden verba der drei vocalischen conjugationen, wobei die deponentia jedesmal gleich mit besprochen werden, was ich nicht für praktisch halte. § 58—65 wird der schüler sodann mit der verwendung des participium coniunctum in deutschen relativ- und conjunctionalsätzen und schlieszlich mit dem ablativus absolutus bekannt gemacht. erst jetzt (§ 66—98) folgt die consonantische conjugation, die schon früher durchzunehmen war. den schlusz bilden die verba anomala und defectiva (§ 99—109). hier konnte edere fehlen, während nolle und malle zu kurz weggekommen sind.

Zur abwechselung und wiederholung dienen teils kürzere, zwischen die einzelnen abschnitte verteilte, teils längere, in einem anhange vereinigte lesestücke. dieser anhang ist so eingerichtet, dasz sich jede abteilung zur wiederholung eines bestimmten capitels des systematischen teiles eignet, und zwar abschnitt I zur wiederholung von § 1—48, abschnitt II zur wiederholung der drei vocalischen conjugationen, abschnitt III und IV zur wiederholung des ablativus absolutus und der consonantischen conjugation, abschnitt V und VI zur wiederholung von possum und ferre, abschnitt VII

zur wiederholung von ire und abschnitt VIII zur wiederholung sämtlicher verba.

Dasz ein teil der lesestücke und der einzelsätze dem Cornelius Nepos entnommen ist, wird vielen collegen willkommen sein. in besonderem masze ist dies der fall in dem dritten für quarta bestimmten teile. hier finden sich bearbeitungen der gelesensten lebensbeschreibungen, nämlich Miltiades s. 22. 26 und 63; Themistocles s. 31 und 70; Aristides s. 102; Pausanias s. 38; Cimon s. 33; Alcibiades s. 37; Conon s. 94; Epaminondas s. 97 und 108; Timotheus s. 68; Hannibal s. 6. 27. 30. 47 und 93. in einer neuen auflage könnten noch Thrasybul, Agesilaus und Pelopidas bearbeitet werden. ferner sollten auch die einzelsätze, die in bunter reihenfolge über alles und noch etwas mehr handeln, und die musterbeispiele thunlichst der classenlectüre entnommen werden. die übrigen lesestücke enthalten lebensbeschreibungen anderer hervorragender männer des altertums in bunter reihenfolge (Pyrrhus, Crösus, die Gracchen, Theseus, Caesar, Alexander der grosze, Harmodius und Aristogiton, Drusus, Socrates, Polycrates, Fabricius, Cato der ältere, Euclides, Verres, Tarquinius, Solon und Pisistratus), mythen (Ceres und Proserpina, Tantalus, Hercules), antike culturbilder (s. 12. 48. 57. 59. 60. 64. 67. 73. 76. 83. 90. 96. 103), fabeln (s. 15. 17. 24. 37. 41. 42. 58. 76. 89. 94), briefe (s. 4. 77. 84), ein gespräch (zwischen Solon und Crösus, s. 45) u. a. m.

Der grammatische stoff wird in folgender gliederung behandelt: subject und prädicat, apposition, accusativus cum infinitivo, das unbestimmte fürwort 'man', der doppelte nominativ, nominativus cum infinitivo, participium coniunctum, ablativus absolutus, gerundium und gerundivum, consecutio temporum, conjunctionen mit dem conjunctiv (ut, ne, quin, quominus), der conjunctiv in indirecten fragesätzen und in relativsätzen, accusativ, dativ, genetiv und ablativ. dasz die casuslehre an das ende verwiesen worden ist, verdient lob. im übrigen hätte mit den schon in quinta besprochenen regeln begonnen werden sollen. dadurch erhält man zugleich eine scharfe und klare teilung; nämlich 1) nominalformen des verbums, 2) syntaxis convenientiae, 3) tempus- und moduslehre, 4) casuslehre.

Im einzelnen hätte ich etwa folgendes zu bemerken. s. 2 regna, honores, divitiae caduca sunt und ähnliche fälle finden sich sehr selten. ebenso s. 10 exerceas = 'man übt'; dagegen fehlt hier laudor = 'man lobt mich' und dicunt = 'man sagt'. s. 39 timeo ut kann gestrichen werden. s. 43 nach impedire ist ne, nach non recusare aber quin häufiger als quominus. s. 49 aequare wird nur mit sachlichem object verbunden; sectari kann wegfallen. s. 50 fehlt celor, s. 52 petere und quaerere. s. 53 könnte piget und taedet beseitigt werden. s. 59 der accusativ des raumes und der zeit sollte mit dem ablativus temporis und dem locativ zusammen als anhang zur casuslehre besprochen werden. s. 62 kann supplico fallen. s. 67 fehlt invidiae esse. s. 79 der genetivus qualitatis ist beim ablativ

zu behandeln. s. 83 admonere wird mit der präposition de verbunden. s. 92 fehlt dignor mit recht, dagegen wird laetor vermiszt. s. 95 der ablativus separationis ist zu kurz abgethan. s. 97 mihi multi libri opus sunt ist durch mihi multa opus sunt zu ersetzen.

Recht hübsch ist der phraseologische anhang. doch kann man den sehr interessanten satz 'das haus kostet drei talente' unmöglich unter die redensarten rechnen.

Das wörterverzeichnis des dritten teiles ist alphabetisch angelegt. im ersten und zweiten cursus dagegen sind die vocabeln, um jede überanstrengung des schülers zu vermeiden, in kleine partien zerlegt und diese den einzelnen übungsstücken zugewiesen worden. leider ist gerade das vocabularium aller drei teile entsetzlich klein und eng gedruckt. sonst ist druck und ausstattung recht gut.

2) Warschauer-Dietrich: übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen in das lateinische. erster teil: aufgaben zur einübung der casuslehre. zweiter teil: aufgaben zur wiederholung der casuslehre und zur einübung der übrigen syntax. Leipzig, G. Reichardt.

Beide teile des vorliegenden übungsbuches sind bereits in fünfter verbesserter auflage erschienen. der erste cursus zerfällt in vier abschnitte. der erste enthält einzelsätze zur vorübung und wiederholung folgender regeln: I. coniunctiones temporales; II. participium coniunctum; III. ablativus absolutus; IV. gerundium und gerundivum; V. accusativus cum infinitivo; VI. nominativus cum infinitivo; VII. ut finale, ne, verba timendi; VIII. ut consecutivum, non dubito quin; IX. fragesätze; X. das pronomen personale und possessivum der dritten person in unabhängigen und in abhängigen sätzen. davon müssen logischer und praktischer weise § IV und I zwischen § VI und VII eingeschoben werden. auszerdem sieht man sofort, dasz § VII und VIII zu viel auf einmal bringen. der gleiche vorwurf trifft später s. 30. 37. 45. 55. 63. 65. 72. 74 und 77. der zweite abschnitt bespricht die übereinstimmung der satzteile und zwar a) subject und prädicat, b) attribut und apposition, c) übereinstimmung des pronomens. der dritte abschnitt handelt vom gebrauche der casus in der reihenfolge accusativ, dativ, genetiv und ablativ. das ist ein wesentlicher fortschritt des buches, das früher mit dem genetiv begann und dann den dativ folgen liesz. doch ist unter den einzelnen casus die bisherige reihenfolge der einzelnen regeln beibehalten worden, weil der herausgeber dieselbe auf grund vieljähriger erfahrung als für den unterricht maszgebend ansieht. ich kann ihm aber, namentlich was den ablativ betrifft, nicht immer beistimmen. dagegen ist der anhang zur casuslehre (ort, raum und zeit) hübsch und übersichtlich gegliedert. der vierte abschnitt endlich bringt eine ziemliche anzahl zusammenhängender übungsstücke über die gesamte casuslehre — warum nicht über das ganze pensum?

doch findet man auch nach jedem einzelnen capitel ein zusammenhängendes stück; nur der erste abschnitt geht fast ganz leer aus.

Das grammatische pensum bietet leider eine grosze menge von seltenheiten, die ruhig gestrichen werden könnten, z. b. (olere), sitire, reformidare, adulari, aequare quem, id aetatis, id genus alia; superstes, moderari, temperare, manere, (velle), aspergere, induere, quaestui habere; quod eius facere possum bzw. quod eius fieri potest, gratia, (ergo), instar, facio = aestimo, venit mihi in mentem, memini quem, piget, taedet, pudet me deorum hominumque, refert; continere, (constare), acquiescere, laborare, plus aequo. ferner finden sich s. 90 f. die selteneren zeitbestimmungen: zweimal im jahre, vor ablauf von fünf monaten, heute vor zwölf jahren; dagegen fehlt: von tag zu tag, für einen tag, einen tag lang, die nacht hindurch, noch während der nacht, in zehn jahren, alle vier jahre u. a. auszerdem vermiszt man s. 6 f. (nom. c. inf.) videor und videris, während sinor erwähnt wird; s. 16 f. (attribut und apposition) totum se dare, während der erste und der letzte satz dieses abschnittes seltenere erscheinungen bieten. beim accusativ wird nicht besprochen desperare, ulcisci, parare bellum, solo aequare, quaerere; beim dativ favere, inferre bellum, appellere naves, attendere animum; beim genetiv sacer, quis vestrum, satis magnae copiae und satis multi milites, de repetundis; beim ablativ contentus, ornare und instruere, pellere regno, vesci. auszerdem fehlt der ablativus qualitatis; der gen. qual. s. 49 kann gestrichen werden.

Auch im zweiten cursus wird der lehrer so manchen satz überschlagen müssen, weil er grammatische einzelheiten bringt, die nur gelegentlich bei der lectüre zu erwähnen sind, einer besondern einübung aber nicht bedürfen. der erste abschnitt bietet zusammenhängende stücke zur wiederholung der casuslehre, wobei als neuer übungsstoff die präpositionen hinzugefügt worden sind. der zweite abschnitt behandelt in einzelsätzen und zusammenhängenden stücken die syntax des verbums, die in der neuen auflage folgende anordnung erhalten hat: I. bedeutung der tempora; II. gebrauch der tempora in nebensätzen; III. indicativ; IV. conjunctiv; V. imperativ; VI. conjunctiv abhängig von den conjunctionen ut, ne, quo, quominus und quin; VII. indicativ und conjunctiv abhängig von den coniunctiones temporales, causales, condicionales, concessivae und comparativae; VIII. conjunctiv in relativsätzen; IX. infinitivus, accusativus und nominativus cum infinitivo; X. fragesätze; XI. oratio obliqua; XII. participium coniunctum und ablativus absolutus; XIII. gerundium und gerundivum; XIV. supinum. offenbar stehen die fragesätze und die oratio obliqua an unrichtiger stelle. ein dritter abschnitt endlich bringt zusammenhängende stücke zur wiederholung der gesamtsyntax mit berücksichtigung gewisser eigentümlichkeiten im gebrauche der substantiva, adjectiva und pronomina und das wichtigste aus der lehre über die coordinierenden conjunctionen.

Die zusammenhängenden übungsstücke nehmen sehr be-

dauerlicher weise weder in dem ersten noch in dem zweiten teile rücksicht auf die classenlectüre, so dasz der lateinische unterricht in zwei ganz und gar getrennte teile, hier die lectüre und dort die grammatischen übungen, zerfallen musz.

Die *einzelsätze* aber sind leider ganz willkürlich ausgewählt und ohne die geringste ordnung bunt durch einander gewürfelt worden. ich halte eine umstellung der sätze nach ihrem historischen inhalte in einer neuen auflage für unbedingt nötig.

Der deutsche ausdruck ist öfter zu tadeln. in beiden teilen findet man wiederholt 'ebenderselbe' anstatt 'ferner' oder 'dagegen'. sehr häufig liest man auch: mit hohem lobe feiern; zur ehre gereichen; zum vorwurfe anrechnen; dem gedächtnis überliefern; sich der lüge, der list, der gewalt bedienen; sich der redekunst, der wissenschaften befleiszigen; sich davon überzeugt halten, dasz; das mitleid anflehen; von den Griechen zu den Persern abfallen; ferner: er würde lieber gewollt haben arm sein — wolle dich nicht betrüben — an der erlangung der höchsten ehren gehindert — ich erfuhr, was sich zugetragen hätte — ich zweifle nicht, dasz es so sei — als wohlthat erschien ihm der umstand, dasz er geschont hätte — der letzte punkt ist, dasz ich nachweise — durch dieses mannes hochmut geschah es, dasz — es war eine sage, dasz — Aristogiton, gefragt, ob er nicht wüste, wer sich verschworen hätte, sagte — wessen freundschaft du erkannt hast, gegen diesen ziemt es sich nicht mistrauisch zu sein — das ist nicht freundschaft, wenn, was gesagt werden musz, verschwiegen wird — das ansehen ist kurze zeit, nachdem es zu *blühen* angefangen hatte, *erloschen* — er wies nach, dasz durch die mäszigkeit bewirkt werde, dasz — diejenigen, von welchen es sich herausgestellt hatte, dasz sie, obgleich sie — kann nicht, wer aus einem Crösus ein bettler wie Irus geworden ist, ebenderselbe aus einem Irus wieder ein Crösus werden? usw.

Dagegen musz lobend anerkannt werden, dasz die übersetzung immer ein gutes latein ergibt.

Die grammatisch-stilistischen *bemerkungen* auf s. 128—130 bzw. 197—207 könnten klarer geordnet und übersichtlicher gedruckt sein. so sollten unter nr. 1 des ersten und nr. 41 des zweiten teiles die einzelnen ausdrücke für 'müssen' praktischer weise unter einander stehen. ferner gehören II 58 und 69 zusammen. I 3 nach studere folgt nicht der acc. c. inf.; studere hat nur den infinitiv; id studere hat ut. I 15 und II 5 'alle anderen' ist lateinisch = 'die anderen alle'. I 28 ist unvollständig und das beispiel unglücklich gewählt. ich würde vorschlagen:

placuit oder visum est senatui {
legatos mittere
legatos mitti
ut legatos mitterent
ut legati mitterentur.

Im alphabetischen wörterverzeichnisse des ersten teiles vermisse ich unter 'sich beschäftigen' studere litteris, abdere se litteris und incumbere in litteras; unter 'freiwillig' voluntate; unter 'trachten nach' appetere; ferner: entfremden, erwarten, ein gutes gewissen haben, heilsam, heimatlich, lob verdienen. im zweiten teile fehlt: ablauf, einsaugen, entweichen, fortzerren, fristen, gebührend, gemahl, für haus und hof, den mut sinken lassen, nachgeben, nachsichtig sein, seinen ruhm suchen in, es schickt sich, stufe, an den tag legen, umgeben von, sich weiden an, zusprechen.

Das verzeichnis der eigennamen würde sich besser ausnehmen, wenn gleich die lateinischen formen angeführt worden wären: Acheron, ontis oder Äneis, idis sieht doch recht wunderlich aus. im übrigen ist druck und ausstattung vortrefflich.

Schneeberg. Ernst Haupt.

47.

ZUR ABWEHR.

In diesen tagen gelangte eine flugschrift mit folgendem langen titel in meine hände: 'nicht versetzt! das alte klagelied. beleuchtung der überbürdungsfrage von neuen gesichtspunkten aus. ein wort an die lehrer im interesse der vielgeplagten schüler und der noch weit mehr geplagten eltern von Friedr. Wilh. Schulze. preis 35 pfg. Wurzen. druck und verlag von Ad. Thiele.' — Man vermiszt nur noch die jahrzahl und die worte: erstes zehntausend.

Diese schrift enthält einen schrei der entrüstung, der sich gegen die lehrer der höheren unterrichtsanstalten Deutschlands richtet. der verfasser setzt für sein werk ein allgemeines interesse voraus und nennt als dessen zweck, die eigentlichen ursachen der nichtversetzung der schüler nachzuweisen und die überbürdungsfrage von neuen gesichtspunkten aus zu beleuchten; er will dabei besonders den standpunkt der eltern vertreten und mittel und wege zur abhilfe der übelstände andeuten.

Der verfasser bekennt sich als 'vater dreier jungen, die gottlob! die schulbank hinter sich haben und aus diesem grunde für die sünde, welche der alte hier zu begehen sich anschickt, nicht mehr durch einige stunden carcer zur verantwortung und bestrafung gezogen werden können.' sehr gut! auf diese weise wird der standpunkt der betrachtung und beurteilung klar dargelegt und das folgende erregt keine verwunderung. hört es, gymnasiasten, und seht endlich ein, wess' geistes kinder eure lehrer sind. schon längst habt ihr von anderer seite gehört, dasz das, was euch gelehrt werde, nichts tauge; jetzt erfahrt ihr auch noch, wie sittlich verdorben die sind, die euch das unnütze zeug beibringen sollen. denn sie suchen

die sünden der väter an den kindern heim. ergo: sache und personen sind gleichwertig. der verfasser musz die personen ja genau kennen, da er einstmals, wie er zur unterstützung seiner ansichten bemerkt, selbst den sextanern die anfangsgründe des lateinischen einpaukte. hört, hört! die misbilligung der lehrer 'schert' ihn nicht. 'unsere aufgabe ist, das interesse der eltern und ihrer kinder schulmeisterlicher untüchtigkeit und unfehlbarkeit gegenüber zu wahren; und das wollen wir mit aller offenherzigkeit und herzhaftigkeit thun, ganz unbekümmert darum, ob wir uns damit einen ganzen, in seiner gesamtheit hochachtbaren, aber in den unfähigen seiner glieder compromittierten stand zum feinde machen.' darauf weiter: 'was will diese feindschaft sagen gegenüber dem dank, den wir von millionen eltern und kindern zu erwerben hoffen!' schnell herbei einen gewaltigen lorbeerkranz für den groszen mann, oder noch besser: baue ihm, Deutschland, eine ehrenhalle und setze sein bildnis in stein oder erz hinein, damit die bewusten millionen bis ans ende der dinge dahin wallfahrten und anbetend die knie vor dem unsterblichen beugen können! denn er denkt auch an die zukunft seines ruhms, da gegenwärtig in Deutschland, auf das er nur rücksicht nimmt, kaum millionen unglücklicher eltern und kinder (n. b. vorzüglich sextaner, die er besonders ins herz geschlossen hat) nach den berichten der statistik sich finden lassen möchten. aus der zahl der unglücklichen eltern und kinder kann man auf die legionen der verruchten gymnasiallehrer schlieszen. ans kreuz mit ihnen!

Einige aber sind doch gut. z. b. der oberlehrer Z., unter dessen leitung ein gewisser kleiner Franz 'aus einem unaufmerksamen, widerwilligen, faulen schüler mit einem schlage ein aufmerksamer, williger und arbeitsfreudiger mensch geworden' ist. der oberlehrer Y. hatte ihn verdorben, der zwar 'ein grundgelehrter mann, eine leuchte der wissenschaft, ein gelehrter' usw., aber kein lehrer im rechten sinne des wortes ist.

Hier ist ein punkt, wo dem verfasser nicht unrecht gegeben werden kann. lehren ist, wie richtig gesagt wird, eine kunst, die entweder mutter natur verlieh oder die unter umständen bis zu einem gewissen grade auch erworben werden kann. je stärker die electrische verbindung zwischen lehrer und schüler ist, desto gesegneter wird der erfolg sein. entschieden aber ist der vorwurf zurückzuweisen, dasz an den höheren schulen die anzahl derer, die zu lehren verständen, so gar gering sei und dasz durch die, denen diese fähigkeit abgienge, der ganze stand 'compromittiert' werde. das ist — hier will ich lieber einen gedankenstrich zu beliebiger ergänzung machen. unvollkommenheit ist eben überall in der welt. nicht jeder theologe ist ein guter prediger und seelsorger; ähnliche klagen kann man über die juristen, über die ärzte usw. hören. für die unvollkommenheit der sache oder einzelner, die diese ausüben, den ganzen stand mit schwefelsäure zu begieszen, das ist durchaus nicht in der ordnung.

'Das ist die überbürdung der schüler, dasz die in den arbeitsplänen angesetzte zeit von den lehrern nicht respectiert, nicht inne gehalten wird, sei es aus unverstand, sei es mit vorsätzlicher berechnung.' recht so, jetzt sind wir bei dem stichworte 'überbürdung' angelangt. das darf man sich heutzutage nicht entgehen lassen, wenn man über mängel des schulwesens spricht, obschon viele — ich will nicht sagen 'millionen' — schüler und eltern darüber lächeln. wo sie sich aber zeigt, möge sie abgeschafft werden. damit musz man billigerweise einverstanden sein. verständigen einwürfen und ratschlägen wird jeder besonnene sein ohr leihen. wer meint, dasz das und jenes in den schulverhältnissen einer verbesserung bedürfe, und zugleich auch befähigt und durch einsicht berechtigt ist, etwas besseres vorzuschlagen, der thue es, aber so, dasz er die vertreter einer so ernsten und wichtigen sache, wie die höhere schule ist, nicht verunglimpft, indem er ihnen unverstand und vorsätzliche berechnung (!), also niederträchtigkeit, vorwirft. wer einer einzelnen person eine derartige beschuldigung entgegenschleudert, könnte sich unter umständen auf eine sehr derbe zurechtweisung gefaszt machen. weiter! 'wirkliche fähigkeit und hingebung an den beruf schlieszen schon heute bei der organisation des höheren schulwesens die überbürdung des schülers aus. nicht die lehrpläne derselben sind die ursache, sondern der unverstand und die untüchtigkeit des lehrers, das nicht volle beherschen seiner aufgabe, namentlich in erziehlicher hinsicht, bewirken, dasz die überbürdungsfrage nicht von der tagesordnung verschwindet' usw. die unterrichtsgegenstände kommen also bei dem verfasser nicht in frage; nur die methode ist verkehrt. — Es folgt nun ein groszer jammer über 'die armen, vielgeplagten jungen', die trotz aller anstrengung und aller hoffnung nicht versetzt werden, und über 'die noch viel mehr geplagten eltern'. glücklich auf erden sind nur die, die nur töchter besitzen oder wenigstens söhne, die nicht ein gymnasium besuchen. Sirach wird getadelt, weil er gesagt hat: söhne sind ein segen gottes; wohl dem, der seinen köcher derselben voll hat. — Fast könnte man den verfasser bedauern, dasz ihm eine solche fülle von üblen erfahrungen entgegen getreten ist. hat er denn nicht auch das gegenteil, fröhliche und zufriedene eltern und schüler gesehen, oder hat er absichtlich die augen von einem solchen anblicke weggewendet?

Darauf werden die ursachen des andrangs zu den höheren lehranstalten und die opfer besprochen, die die meisten eltern bringen müssen, wobei mit recht klagen über die oft ganz veränderten neuen auflagen der schulbücher erhoben werden. die grösten sorgen aber bringt — es kann dies ja nicht genug nachdrücklich gesagt werden — die schule selbst. besonders bemerkenswert sind diese worte: 'vom lehrer hängt es ab, ob der knabe das für den schulbesuch gesteckte ziel, sei es das maturum oder die befähigung zum einjährig-freiwilligen heeresdienst, erreichen wird oder nicht; vom lehrer hängt

es ab, ob er ein brauchbarer oder unbrauchbarer mensch wird.' sehr schmeichelhaft für den lehrerstand, aber ein, ich will das fremdwort nicht scheuen, paradoxon erster classe; denn man fügt zu diesem ausspruche unwillkürlich das wort 'allein' hinzu. also der häusliche einflusz, die umgebung überhaupt, der zeitgeist usw. üben so wenig oder gar keinen einflusz auf den geist und die entwicklung des schülers aus? auch wird noch die zumutung gemacht, jeden durchzubringen; denn 'ein fähiger lehrer kann auch den schwächling noch seinem ziele zuführen.' natürlich wird dem titel der schrift zufolge verlangt, dasz dies stets ohne aufenthalt geschehe und classe nach classe glatt abgemacht werde.

'Mit dem eintritt in die sexta einer höheren schule beginnt für den schüler ein neues leben, beginnt für die eltern je nach den umständen ein leiden, für welches Dante in seiner hölle einen platz reserviert haben sollte.' und nun wird der fall angenommen, dasz 'ein junger, eben der universität entsprungener herr' classenlehrer der sexta ist und dessen ungeschicktes verfahren charakterisiert. sodann: 'je nach der zusammensetzung des lehrerpersonals kann die misere bis zur prima hinaufgehen.' eine solche schule sollte allerdings aufgehoben werden. nebenbei sei bemerkt, dasz an vielen schulen die unterste classe in anbetracht ihrer hohen bedeutung nur bewährten händen anvertraut wird. freilich verwahrt sich der verfasser gegen die annahme, dasz er ein gesamturteil ausspreche; er hat ja gewissenhaft gezählt und die schafe von den böcken gesondert. daher trägt er auch kein bedenken, seinem streitrosse die sporen zu geben und mit eingelegter lanze die herausfordernden worte zu rufen: 'wer erkühnt sich denn, die behauptung zu widerlegen, dasz nahezu die hälfte aller lehrer an höheren schulen heute eine ganz falsche auffassung vom lehrerberufe hat, eine auffassung, die einen erfolg der amtsthätigkeit von vorn herein in frage stellen musz? diese falsche auffassung besteht darin, dasz die herren meinen, die schule sei ihretwegen da, während doch wohl das umgekehrte wahrheit ist.' nun folgt eine schilderung aller übelstände, die sich aus dieser falschen ansicht ergeben, und die erst dann aufhören werden, wenn alle glieder des höheren lehrerstandes ihren beruf richtig auffassen werden, nämlich 'als eine aufgabe nicht um des eignen vorteils willen (!), sondern im interesse aller lebensgemeinschaften, in erster linie der beteiligten eltern.'

Jetzt ist es heraus, wie viele nichts taugen, 'nahezu' 50%. der verfasser scheint die gewohnheit zu haben, mit groszen zahlen umzugehen; auch diese ist wieder zu hoch gegriffen. nicht decimiert, was doch schon als eine sehr empfindliche strafe gilt, werden die gymnasiallehrer, sondern halbiert. nach einer weit verbreiteten ansicht gehört es zum anstande, nicht grob zu sein; aber in einigen fällen ist es erlaubt. so z. b. aufschneiderischen behauptungen gegenüber, die ganz danach sind, ehrlichen leuten ihren guten namen zu

rauben. aber ich will mich mäszigen. ich reisze Ihnen, mein herr, nur den speer aus der hand, wende ihn gegen Sie und rufe Ihnen zu: wie können Sie sich erkühnen, mit so groszer zuversicht zu sagen, dasz die hälfte aller lehrer eine ganz falsche anschauung vom lehrerberufe habe? es sind wahrhaftig nicht die dümmsten und schlechtesten unter den abiturienten, die sich diesem berufe widmen, sondern in der regel solche, die auch andern fächern alle ehre gemacht hätten, die nicht mehr zeit, mittel, kopf und mühe beanspruchen, aber mehr äuszere annehmlichkeiten in aussicht stellen; ideale gesinnung ist es zumeist, die sie veranlaszt, gerade den in vielen beziehungen mageren und mühevollen boden zur bearbeitung sich zu erwählen. dasz nun manche später dem ideale nicht entsprechen oder gar einen fehlgriff gethan haben, kommt vor; ebenso wie in allen andern berufszweigen. non ex quovis ligno fit Mercurius. auch das soll zugestanden werden, dasz manches in der vorbereitung zum lehrberufe geändert werden könnte. aber nun steigen Sie gefälligst von Ihrem rosse herab und lärmen Sie nicht weiter auf ihm ohne stichhaltige beweise; verlassen Sie auf einige zeit Ihren gegenwärtigen aufenthaltsort, wo eine ungesunde luft zu wehen scheint und der den verdacht erregt, nur einen beschränkten gesichtskreis zu bieten. nehmen Sie eine fahrkarte auf dem bahnhofe, fahren Sie im deutschen reiche umher, und wo ein gymnasium ist, da bleiben Sie eine zeitlang und prüfen seinen zustand sine ira et studio, indem Sie dem unterrichte fleiszig beiwohnen und die lehrer näher kennen zu lernen suchen. Sie werden erstaunen, welch eine menge von pflichtgetreuen und geschickten männern Sie finden werden, viel mehr als die hälfte des ganzen. ich erkühne mich, zu behaupten, dasz Sie von Ihrer reise mit andern ansichten heimkehren und Ihre statistischen notizen ändern werden. allerdings wird Ihnen auch manches aufstoszen, was besser sein könnte; aber wenn Sie gerecht sind, so wird Sie der gedanke, dasz alle menschenthätigkeit auf dieser erde nur stückwerk ist, milder und versöhnlicher stimmen, und Sie werden auch nicht der erkenntnis sich verschlieszen können, dasz der grund vieler übelstände in andern umständen als in dem lehrerpersonale zu suchen ist. Sie werden z. b. manchmal die wahrnehmung machen, dasz 40 und noch mehr schüler in einer classe sitzen, so dasz also, da die schulstunde nicht 60 minuten hat, noch nicht $^2/_3$ minuten auf einen schüler kommen, wenn jeder gefragt werden und antworten soll. auch auf solche dinge bitte ich Sie zu achten; Sie werden dann wohl sich sagen: 'eine sehr schwere arbeit für die lehrer, diesen teig gehörig zu durchkneten. namentlich für die unteren classen (die Sie ja besonders interessieren) wäre es recht wünschenswert, wenn eine derartige überfüllung nicht stattfände. rührt euch, ihr eltern; helft, ihr behörden!' — So liesze sich noch mehr anführen, was den unterricht und die erziehung hemmt und stört. wer derartige verhältnisse beurteilen will, denke an die schönen worte Wallensteins:

Gleich heiszt ihr alles schändlich oder würdig,
bös oder gut — und was die einbildung
phantastisch schleppt in diesen dunkeln namen,
das bürdet sie den sachen auf und wesen.
eng ist die welt, und das gehirn ist weit.
leicht bei einander wohnen die gedanken,
doch hart im raume stoszen sich die sachen.

Vielleicht werden Sie unterwegs zuweilen auch leute treffen, die sich der bildung, die ihnen das gymnasium bot, freuen und an dasselbe mit liebe und dankbarkeit denken. ja vielleicht lernen Sie eine nicht geringe anzahl von schülern und eltern kennen, die ganz zufrieden mit ihrem loose sind und die Sie dann als gewissenhafter mann von Ihren millionen abziehen müssen.

Exempla demonstrant. zur rechtskräftigen verteidigung des massenmordes werden — sit venia verbo — einige schnottrige bemerkungen mitgeteilt, die 'in fröhlicher bierrunde' ein junger lehrer that, der gar nicht beim schuldienste bleiben wollte und jetzt universitätsprofessor ist. die jungen lehrer misfallen in der mehrzahl ganz besonders dem verfasser, der ihnen deshalb auch eine tüchtige standrede hält und sie beschuldigt, dasz sie die veranlassung gegeben hätten zu der 'in der ganzen welt verbreiteten redensart vom schulmeisterdünkel und von der gefürchteten schulmeisterlichen unfehlbarkeit, die ihresgleichen nicht kennt'. ja, diese störenfriede 'üben einen höchst ungünstigen einflusz auf die erziehung der schüler aus und haben bereits einen bestimmt nachweisbaren einflusz auf den gesamten stand der höheren lehrer gewonnen'. und nun werden ihnen alle untugenden der obern schüler zur last gelegt: sie haben die einfache natürlichkeit zu grunde gerichtet, die unverdorbene naturwüchsigkeit, die reinheit an seele und leib; ja sogar das kneipen, das verbindungswesen, die liebeleien und die daraus entstehenden duelle (!), die gesellschaft — dies alles 'leitet sich entschieden von der erziehung her. finden doch die jungen an jeder anstalt einen oder mehrere herren, die ihre aufgabe in äuszerlichkeiten, in rang und stellung anstatt in wirklicher beruflicher tüchtigkeit suchen und das beispiel für die geckenhaftigkeit der schüler liefern'. soll man solche beschuldigungen naiv oder anders nennen? wo bleibt da logik, psychologie, menschen- und weltkenntnis! auf derartige geschmacklosigkeiten einzugehen, ist unnötig. der verfasser wird leicht jemand finden, der ihm solche dinge ausreden kann. er braucht sich nur, wenn er den wahren sachverhalt erfahren will, an den ersten besten primaner zu wenden.

Sodann wird der lehrer geschildert, wie er sein soll. 'pädagogisches geschick' und 'guter wille' sollen ihn vor allen dingen zieren und der maszstab für seine schätzung sein. daran knüpfen sich noch vorschläge, wie der in das gymnasium eben eintretende schüler, der sextaner, zu behandeln und zu unterrichten sei, wobei der unterricht im lateinischen genauer besprochen wird. mit einer hochachtungsvollen verbeugung vor den sogenannten pressen und

dem wunsche für eine bessere erziehung zum lehrfache schlieszt die abhandlung.

Plaudite!

Die neuen gesichtspunkte sind also folgende: an den misverhältnissen an den höheren lehranstalten sind einzig und allein die lehrer schuld; die 'normalen jungen' sind durchweg engel, deren flügel in durchaus unkünstlerischer weise beschnitten und verstümmelt werden; die eltern sind beklagenswert, weil sie durch jene unholde um ihre ganze lebensfreudigkeit gebracht werden. audacter calumniare, semper aliquid haeret. — Nein, mein herr, Sie haben nicht recht; Ihre behauptungen sind anfechtbar und Ihre beweise nicht stichhaltig. der bei weitem gröszere teil der von Ihnen so arg verkannten lehrer, nicht nur die hälfte, ist redlich bemüht, seine aufgabe nach kräften treu zu erfüllen; er sieht in den schülern, die ihm anvertraut werden, wesen, deren wohl er mit liebe und aufopferung zu fördern suchen soll. das wird ihm aber oft schwer genug gemacht. der verfasser erfahre hiermit, dasz neben guten, willigen und lernbegierigen schülern, mit denen sich etwas anfangen läszt, es auch solche gibt, die trotz aller befähigung infolge gewisser mängel, für die er hoffentlich nicht die lehrer verantwortlich macht, sehr schwer zu leiten und vorwärts zu bringen sind. was alles liesze sich darüber sagen! ferner sei dem verfasser auch kund und zu wissen, dasz manche eltern — abgesehen von denen, die sich nur oberflächlich um das verhalten und die leistungen ihrer kinder kümmern oder kümmern können — ungeachtet ihres guten willens und der besten absichten doch nicht die erste censur in der praktischen pädagogik verdienen möchten. das haus aber übt einen unberechenbaren einflusz auf charakter, gemüt und leistungsfähigkeit, überhaupt auf die ganze eigenart des jugendlichen menschen aus, nach der guten und schlimmen seite hin. wie daher die zustände im hause förderlich sein können, so können sie auch einem erfolgreichen ergebnisse des unterrichts und der erziehung hindernd im wege stehen. das hätte in der flugschrift berücksichtigt und erörtert werden sollen. wie viele dinge gibt es noch auszerdem, die bei einer gerechten und billigen beurteilung der beziehungen zwischen schule und schüler ins auge gefaszt werden müssen!

Die besprochene schrift ist wieder ein beweis dafür, dasz eine sache durch einseitigkeit, voreingenommenheit und erbitterung auf die schiefe ebene gerät.

Dresden. E. Neissner.

48.

EINE NEUE ZEITSCHRIFT FÜR TURNEN UND JUGENDSPIEL.

Seit dem 1 april 1892 erscheint halbmonatlich im verlag von R. Voigtländer (Goblis-Leipzig) die 'zeitschrift für turnen und jugendspiel', herausgegeben von dr. Schnell, realgymnasiallehrer in Altona, und Wickenhagen, gymnasiallehrer in Rendsburg. in dem vorwort sagen die herausgeber: 'es empfiehlt sich ein ernstes zusammenwirken aller der männer, welche auf dem felde der leibesübungen mitzuwirken berufen sind. das was an praktischen erfahrungen vereinzelt und zerstreut vorhanden ist oder noch gewonnen wird, macht ein planmäszig geregelter meinungsaustausch zum gemeingut der gesamtheit. einen solchen zu vermitteln, betrachtet unsere zeitschrift als ihre hauptsächlichste aufgabe, deren lösung sie mit um so gröszerer zuversicht entgegenarbeitet, als schon jetzt eine grosze zahl hervorragender pädagogen und fachmänner ihre mithilfe bei dem unternehmen zugesichert haben. in erster linie will die zeitschrift den bedürfnissen des schulunterrichts entgegenkommen.

Weil nun gerade dem turnen und spielen in der schule die zeitschrift ihre aufmerksamkeit zuwendet, so wird es gerechtfertigt erscheinen, wenn wir an dieser stelle in aller kürze über das neue unternehmen berichten.

Was das äuszere angeht, so enthalten die einzelnen nummern jedesmal in getrennten rubriken 1) knappgefaszte abhandlungen über zeitgemäsze fragen aus der theorie und praxis des schulturnens und jugendspiels, 2) erfahrungen aus der praxis, 3) besprechungen litterarischer neuheiten, 4) nachrichten (aus schulen und vereinen, personalien usw.).

Die erste nummer wird eröffnet durch einen aufsatz des prof. Koch-Braunschweig über die erste einführung von jugendspielen, dessen ausführungen einen um so gröszern wert beanspruchen dürfen, als er seit langer zeit ein unermüdlicher förderer der jugendspiele gewesen ist. von den übrigen arbeiten der bisher (10 juni) veröffentlichten fünf hefte, die die manigfachsten aufgaben behandeln, scheinen uns am meisten der beachtung wert die folgenden: 1) die besprechung dr. Schnells von dr. F. A. Schmidts bekanntem aufsatz 'zur gesundheitlichen gestaltung unseres schulturnens', in welcher der verfasser mit recht, wie wir glauben, einspruch erhebt gegen die ansicht des Bonner arztes, dasz für knaben von 9—13 jahren kraftübungen an geräten wie reck und barren so gut wie wertlos sind, und an beispielen aus dem gewöhnlichen leben nachweist, dasz im gegenteil der knabe auszerhalb der schule sich übungen seiner muskelkraft zumutet. 2) von demselben eine kritik

der neuen preuszischen bestimmungen für den turnunterricht, die neben sehr vielem guten doch auch manche höchst anfechtbare vorschriften enthalten, wie sie z. b. die bockübungen aus den unteren classen ganz beseitigen und dem pferd erst in den oberen classen den platz anweisen. 3) von universitätsturnlehrer Fessel und Diebor in Halle 'welche anforderungen sind bei der turnlehrerprüfung an die praktische leistungsfähigkeit der prüflinge zu stellen?' eine nützliche arbeit, welche es versucht an der hand der jetzt gebräuchlichen übungen eine art kanon für alle candidaten der turnlehrerprüfung zu schaffen. 4) von Albin Horn (Wien) 'einige bemerkungen zu dem thema turnen und jugendspiel'. dieser mit groszer frische geschriebene aufsatz wird dem eifer aller derer ein halt zurufen, welche in höchst einseitiger weise das spiel auf kosten des turnens begünstigen wollen.

Es stellt sich somit die neue zeitschrift würdig ihren älteren genossinnen an die seite, und wir empfehlen sie der aufmerksamkeit nicht nur der fachgenossen, sondern aller derer, die für die körperliche erziehung unserer schuljugend interesse haben.

Schleiz. Johannes Vollert.

49.

AUCH EIN STÜCK SCHULGESCHICHTE.

Nachstehendes gedicht, welches uns das tempora mutantur lebendig genug zur anschauung bringt, wurde im jahre 1784 von meinem lange verstorbenen groszoheim oberpfarrer Bobbe in Mehringen bei Aschersleben, damals secundaner, auf einem actus des früheren reformierten gymnasiums zu Halle unter groszem beifall der zuhörer vorgetragen. 'er hat seine sache brav gemacht', rief der rector, indem er ihn umarmte.

(Masius.)

Frei bist du! sag's im höheren siegeston,
entzücktes lied! frei, frei nun Amerika!
erschöpft, gebeugt, bedeckt mit schande
weichet dein feind, und du triumphierest!

Der edle kampf für freiheit und vaterland,
er ist gekämpft, rühmlich gekämpfet. nimm
den kranz am ziel! Europas jubel
feire den heiligsten aller siege!

Sie flieht die sieggewohnte beherscherin
der weiten meere, zitternd, Brittanien!
sie flieht; aus der erschlafften rechte
sinket der dreizack, die krone wanket

Auf dem entehrten haupte, der purpur schleift
im blut'gen staub', ein gaukel des sturms, indem
ihr schutzgeist tief aus schwarzen wolken,
furchtbar mit zürnender stimme tönet:

'Sind dies die siege, die dir dein stolz verhiesz?
'dies deine lorbeern, gierige mörderin
'der eignen kinder? dies der schätze,
'die du verschwendet hast, reiche früchte?

'Bedrängter völker schützende retterin,
'das warst du! herschsucht täuschte dich, schnell ergriff
'dich raublust; du erkorest zur beute
'glückliche pflanzer. — Umsonst erschallte

'die warnung deiner weisen, umsonst beschwor
'mein liebling, Chatam, sterbend dich, grausame!
'du wähltest krieg. — Die menschheit bebte,
'selbst der blutatmende sohn der wüste,

'Der wilde, starrte, fluchte dem neuen greu'l,
'als brüder, schande! brüder bekämpften,
'die freien, freie! — Ha! wie würdig
'sklaven zu sein, welche sklaven heischten,

'Statt gleiche bürger friedlich zu leiten, gern
'ihr recht zu schirmen, liebend zu pflegen, die
'noch zärtlich, da du würgtest, flehten,
'thränend den stahl, der sie schützte, zückten.

'Doch sie ergrimmten, rissen auf ewig itzt
'von dir sich los, und stritten: den heiszen streit
'lohnt' sieg. dein schwert an ihrem schilde
'brach sich, wie glas an dem fels zersplittert.

'Nichts halfen deine scharen, gesandt zum mord
'auf hundert ehrnen kielen, und zahlenlos
'geheu'rte deutsche sklaven, zeugen
'tobender ohnmacht, beschämten dräuens.

'Verstummt sind deine donner; dein krieger traurt
'in drei gefangnen heeren. — Du bist besiegt,
'du stürzest, stolze, furchtbar; stürze
'hilflos und welke dem fluch entgegen.

'Fort, meines schutzes unwert! dein frevel sei
'der nachwelt ernste lehre; wenn ein tyrann
'nach freier menschen habe geizet,
'denk' er Brittaniens loos und zittre!

'Und du Europa hebe dein haupt empor!
'einst glänzt auch dir der tag, da die kette bricht,
'du, edle, frei wirst, deine fürsten
'scheuchst und ein glücklicher volksstaat grünest!'

Der schutzgeist schwindet. — Albion flieht, dein blick
folgt mitleidsvoll noch einmal der feindin nach,
und deines dankes trunkne psalmen
strömen, Amerika, hin zur gottheit.

Wer nie sich freute, freue sich deines glücks!
wer nie gejauchzt hat, jauchze! dein beispiel ruft
laut den entferntesten nationen:
frei ist, wer's sein will und wert zu sein ist!

Noch immer schreckt die rasende despotie,
die gottes rechte leugnend nur groszen fröhnt,
den erdkreis! — Wie sie kämpft, die hyder!
wie sie die schuppigen nacken windet

Und flammen sprüht! doch Hercules-Washington,
der freiheit schutzgott, stämmte den starken arm
ihr kühn entgegen, lehrt das scheusal
mutig in jeglicher zone fällen.

Schon sieben jahre reifte dein heiliges kraut,
der männer balsam, das du Europen gabst,
der ernt' entgegen, sieben jahre
triefte vom blute des feindes die erde.

Auch blut der söhne flosz; doch unsterblichkeit
in hymnen frommer barden der afterwelt
umstrahlt die edeln, denn sie wollten
rühmlichen sieg oder freies sterben.

O land, dem sänger teurer als vaterland!
der spröszling deiner freiheit steigt schnell empor
zum baum, in dessen sicherm schatten
ordnung und recht und gesetz gedeihen.

Dein schiffer deckt die meere, die goldne saat
füllt deine fluren, tugend und treue blühn,
der mietlingssklave sieht's und staunet,
fühlt sich, wird bürger und küszt als brüder

Die er vertilgen sollte. du schenkst ihm haus
und ein geträumtes erbteil und nennst ihn freund.
froh krümmt er schon das schwert zur sichel,
segnend die bessere hemisphäre,

Wo süsze gleichheit wohnt, und vorurteil
und vorrecht nicht die sitte der einfalt dreist
befleckt, verdienstlos bessern menschen
trotzt, und vom schweisze des landmanns schwelget.

Euch preist noch oft mein schüchternes saitenspiel,
Hellenen unsrer tage! der fabelzeit
erstandne helden, kühn und bieder,
arm, aber frei; ohne prunk, doch glücklich!

O nehmt, geliebte, nehmet den fremdling auf,
den müden fremdling, laszt mich an eurer brust
geheimer leiden bittre schmerzen,
langsam verzehrenden kummer lindern!

Was säum' ich? — Doch die eiserne kette klirrt,
und mahnt mich armen, dasz ich ein Deutscher bin;
euch seh' ich, holde scenen, schwinden,
sinke zurück in den schacht und weine.

50.

EIN NACHTRAG.

Als zugabe zu den briefen Lachmanns an Lücke gestattet herr geheimer regierungsrat dr. Hertz, Lachmanns verdienter biograph, mir gütigst, folgenden brief von Jakob Grimm an ihn, den ich bei der herausgabe des Grimm-Lückeschen briefwechsels bereits benutzen durfte (vgl. s. 122), hier wörtlich zu veröffentlichen:

Ihre schrift über Lachmann, hochgeehrter herr doctor, ist früher als ich erwartete erschienen und ich sage Ihnen verbindlichen dank für deren zusendung. ohne aufenthalt habe ich alles gelesen, neues und belehrendes angetroffen und mich gefreut, dasz nun schon das zerstreute so schnell und einsichtig gesammelt worden ist. einzelne wendungen gefielen mir oder rührten mich, wie der [so!] s. 223 vom stillen mann.

Von meiner rede denken Sie zu günstig. mir war enger raum gesteckt, andeutungen musten genügen, ausführungen hinterbleiben; dafür nahm ich mir vor ein freies ungehemmtes urtheil abzugeben. älter als Lachmann hätte ich dem natürlichen laufe nach im tod ihm sollen vorangehen; ich dachte mich im augenblicke des redens ihm gleichgestellt und ebenbürtig, ihn mir zur seite stehend, und wollte keinem etwas vergeben. der nachwelt wird, wenn ich auch nicht mehr bin, lieber sein, meine gedanken über dinge, worauf es hier ankam, zu vernehmen, als dasz ich ein blatt vor den mund gehalten und das worin ich nicht mit L. eins war zurückgedrängt hätte. freilich schaue ich durch meine augen, bin aber auf ein objectives urtheil über ihn ausgegangen, während Sie bestrebt sind seine ganze eigenthümlichkeit festzuhalten.

s. 53. haben die heptaden aussicht auf wahrheit, so wäre jedes philologen pflicht nachzuzählen wie er zählte. im voraus steht ihnen aber der vorwurf des unnatürlichen entgegen, und das entschuldigt auch die philologen, dasz sie nicht nachzählen. — s. 112. XX lieder beziffert. die lieder freilich, aber nicht die strophen, was der kritik gröszten eintrag that. — s. 112. fortgebliebene verse ist mild gesagt. der sonst unfehlbar genaue L. hatte verschuldet sie zu übersehn. — s. 189. den unterschied zwischen Hermann und Lachmann finde ich treffend bezeichnet. — s. 238. verschiedenheit. dawider habe ich nichts, denn sie besteht überall, wie auf den menschengesichtern.

Die officiellen, actenmäszigen auszüge thun zwar manchen vorschub, aber auch abbruch, weil sie den vortrag hemmen und steif machen. einiges stört mich auch, wie der brief über Massmann mit dem halb ironischen, nicht recht lachmannisch aufrichtigen grunde, dasz zwei lehrer in einem fache nicht neben einander bestehen können, zumal wo der erfolg so unzweifelhaft war.

Nochmals dank und die versicherung meiner wahren ergebenheit.

Jac. Grimm.
14 nov. [1851]

BUNZLAU. F. SANDER.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(45.)
GRAMMATISCHE UND FREIE ÜBUNGEN IM LATEINISCHEN UNTERRICHTE MIT RÜCKSICHT AUF DIE LEHRAUFGABE DES HUMANISTISCHEN GYMNASIUMS.

(fortsetzung und schlusz.)

Es würde der sache wenig nützen, hier des weiteren auf die unsachlichen einwendungen einzugehen, welche von laien in öffentlichen blättern und zeitschriften gegen die übungen im freien gebrauche der lateinischen sprache am gymnasium vorgetragen sind: oft und gründlich widerlegt, werden sie hier und da immer wieder erneuert, um nicht blosz gegen die form dieser übungen, sondern gegen die sache, den lateinischen unterricht und die anstalt, die seiner pflege dient, stimmung zu machen. es genüge, die aus fachmännischen kreisen lautgewordenen stimmen gegen dieselben einer näheren prüfung zu unterziehen. da auch in den erläuterungen zu den lehrplänen der früher am gymnasium verfolgte 'zweck', 'dasz die schüler die lateinische sprache zum organe für den ausdruck ihrer gedanken machen könnten', mit rücksicht auf die veränderten zeitverhältnisse und auf die mangelnde virtuosität im lateinsprechen ausdrücklich abgelehnt wird, so begreift es sich, dasz das lateinsprechen zunächst aufgegeben und demselben der von uns in übereinstimmung mit den lehrplänen behauptete charakter als notwendige voraussetzung des lateinschreibens abgesprochen wurde. im referate der zweiten rheinischen directorenversammlung (1884) wird gegenüber der doch wohl über allen zweifel erhabenen, psychologisch fest begründeten thatsache, dasz der natürliche weg der erlernung einer fremden sprache vom sprechen zum schreiben geht, der umgekehrte weg vom schreiben zum sprechen empfohlen, also das schreiben als das erste behauptet unter berufung auf die autorität des — Cicero,

der (orat. I 33, 150) dem redner den rat gibt, sich durch sorgfältiges niederschreiben zum — reden vorzubereiten. die verwechslung, die hier vorliegt, zwischen dem redner, der eine inhaltvolle kunstleistung vorbereitet, und dem schüler, der erst in den freien gebrauch einer fremden sprache eingeführt werden soll, war bereits auf der 32n versammlung deutscher philologen zu Wiesbaden (1878) von Eckstein genügend charakterisiert, und die notwendigkeit lateinisch zu sprechen, um lateinisch schreiben zu können, scharf betont worden. trotzdem wurde auf der elften directorenversammlung in den provinzen Ost- und Westpreuszen (1886) das notwendige band zwischen beiden übungen geleugnet, und während man den lateinischen aufsatz zu fortgesetzter pflege empfahl (these 20), erklärte man, von den übungen im mündlichen gebrauch der lateinischen sprache seien nach den bisherigen sehr ungünstigen erfahrungen nennenswerte erfolge nicht zu erwarten (these 21). ein nach form und inhalt höchst bedenkliches urteil, auch abgesehen von dem verhältnisse der beiden thesen zu einander! durch majoritätsbeschlusz wurde eine erfahrungsthatsache erledigt, welche nicht nur competente stimmen auf der versammlung selber, sondern auch eine ganze reihe der nambaftesten und erfahrensten autoritäten auf dem gebiete des lateinischen unterrichts überhaupt gegen sich hat! vor allem muste man sich doch klar darüber sein, welche 'erfolge' von den sprechübungen nach den gemachten erfahrungen nicht zu erwarten seien. sollen diese hier von der durch die übung erworbenen fähigkeit im lateinsprechen verstanden werden, wie es die debatte nahelegt, so könnte man sich dagegen nicht nur auf eigne, sondern namentlich auf die erfahrung eines Eckstein, Seyffert, Schmalz, Richter, Fries, Wilms, Schiller usw. berufen: indessen das sind nach den lehrplänen und nach der eigentümlichkeit jedes fremdsprachlichen unterrichts gar nicht in erster linie die erfolge, welche von diesen übungen erwartet werden dürfen. diese übungen werden — das sollte man nicht mehr zu sagen brauchen, zumal die lehrpläne ausdrücklich die sache darstellen, wie sie ist — heutzutage nicht um der durch sie zu erwerbenden fertigkeit willen angestellt, sondern 'zur repetition und manigfachen verwertung des gelesenen' — um 'die prompte herschaft über einen bestimmten sprachschatz zu fördern und das lateinische schreiben wesentlich zu unterstützen'. und dasz dieser 'erfolg' am wirksamsten durch resolutes sprechen in der sprache des classenautors erreicht wird, das kann nicht durch irgend einen mehrheitsbeschlusz in frage gestellt werden, weil es in der natur der sache begründet, weil es selbstverständlich ist.

In der that war durch dieses urteil über die sprechübungen auch das schicksal des lateinischen aufsatzes auf jener conferenz besiegelt, trotzdem die kurze these 'der lateinische aufsatz verdient fortgesetzte pflege' zur annahme gelangte. gegen jene übungen vereinigte sich hier der einflusz eines meisters der formalen methode,

gymnasialdirector Kretschmann, mit dem eines der bedeutendsten und ersten vertreter des realen wissens, realgymnasialdirector Böttcher, männer jener entgegenstehenden richtungen, als deren vollkommene vermittlung wir oben die lehrpläne glaubten auffassen zu dürfen. für den aufsatz wurde einseitig das formale moment der 'logischen schulung' geltend gemacht, und die dem referate beigelegten aufsätze Kretschmanns zeigen wirklich neben höchster formvollendung jene oben angedeutete vernachlässigung der stofflichen, sachlichen seite in auffallender weise. in dem ersten aufsatze z. b. ('Aiacem cum multa sustinuerit alia non tamen sustinuisse iram') wird das, was nach der fassung des themas die hauptsache ist, in einem schluszabschnitte, der kaum ein fünftel des ganzen umfaszt, erledigt, und beim dritten ('Ulixem et sapientiae et patriae amorem insigne quoddam exemplum esse ab antiquis putatum') ist 'amor patriae' einseitig im sinne von 'heimatliebe' verstanden, während doch die hervorstechendste und bewunderungswürdigste seite des helden seine 'vaterlandsliebe', die liebe und opfermütige unterstützung der gemeinsamen stammesangelegenheit ist. nach inhalt und methode haben die arbeiten wenig wurzel im gesamtorganismus des gymnasialunterrichts; sie bestehen nach der art, wie sie hier geboten sind, in einer saubern zusammenstellung ad hoc an die hand gegebener gedanken, deren notwendigkeit, abgesehen von jener logischen schulung, freilich nicht begründet erscheint und, wenn andere diese logische schulung auf anderm wege suchen, nicht aufrecht zu halten ist, zumal bei den übermäszigen ansprüchen, die dadurch an schüler und lehrer gestellt werden. sagt doch Kretschmanns bewunderer, der referent, selbst von ihnen: 'non cuivis homini contingit adire Corinthum.'

Diese preuszische directorenversammlung bildet in unserer frage gleichsam das vorspiel zu der im folgenden jahre abgehaltenen dritten versammlung der rheinischen directoren (1887). angesichts des geringen verständnisses und interesses, welches die übungen im mündlichen gebrauch der lateinischen sprache allerwärts fanden, war bei beantwortung der frage, welche punkte inbetreff der einrichtung und beschaffenheit des lateinischen unterrichts der gymnasialanstalten zur zeit am meisten aufmerksamkeit verdienten und wie dazu stellung zu nehmen sei, für die lateinischen sprechübungen wenig zu erwarten; um so gespannter durfte man dem urteil über den lateinischen aufsatz entgegensehen. obgleich man wuste und weisz, dasz manche schulmänner der provinz darauf bedacht waren, die mündlichen übungen nach der anweisung der lehrpläne in den dienst zugleich der lectüre und der aufsätze zu stellen, war doch schon seit jahrzehnten die 'Galbulasche methode' des lateinischen aufsatzes in dieser provinz in übung, und trotz allgemeiner verurteilung wurde dieselbe, wie die steigenden auflagen des vielbenutzten buches zeigten, an vielen orten festgehalten. da bei der allerwärts herschenden unterrichtsmethode die

vorübungen und voraussetzungen für den lateinischen aufsatz in prima fehlten, so handelte es sich darum, möglichst kurz und möglichst sicher die schüler zu dem, was das abiturientenexamen forderte, geschickt zu machen, und so leitete man dieselben, nachdem sie zur beschaffung des 'nötigen' rhetorisch-stilistischen phrasenmaterials für einleitung, überleitung, beweisführung, zusammenfassung auf die einleitung im Galbula verwiesen waren, wohl an, nach art der dort gebotenen vorlagen ähnliche aufsätze zu hause und wonötig in besondern übungsstunden auszuarbeiten. dasz dabei nichts anderes herauskam als was die vorbilder sind, mehr oder weniger geschickte compilationen, nach form und inhalt gleich wenig berechtigt, läszt sich begreifen, und das abfällige urteil, welches provinzialschulrat Vogt auf der versammlung rheinischer schulmänner ostern 1881 über die ihm zu gesicht gekommenen aufsätze fällte, erklärt sich am allereinfachsten aus dieser 'methode'. unter diesen umständen ist es begreiflich und ehrenhaft, wenn manche gymnasialmänner, nachdem sie die sache einige jahre mitgemacht, schlieszlich doch das unwürdige und unfruchtbare dieser arbeit eingestanden, und so finden wir die stimmen gegen den lateinischen aufsatz, welche in den einzelnen referaten und bei der abstimmung auf jener directorenversammlung kund wurden, ganz natürlich. aber diese stimmen enthalten thatsächlich kein urteil gegen den aufsatz, der vielfach ganz verkannt ist, sondern soweit sie auf eigner erfahrung beruhen, eben gegen diese falsche methode. ohne systematische sprechübungen und entsprechende schriftliche übungen im anschlusz an die jedesmalige classenlectüre ist und bleibt der lateinische aufsatz ein dem lateinischen unterrichte aufgepfropftes künstliches reis, ohne leben und ohne widerstandskraft gegen eine schärfere kritik. die beiden referate suchen denn auch folgerichtig dem aufsatze wieder boden und wurzel im gesamtunterrichte am gymnasium zu verschaffen; da sie aber nicht darauf bedacht zu nehmen gelegenheit hatten, diese freien unterrichtsübungen in directe beziehung zum unterrichtsziele und zur unterrichtsmethode überhaupt zu setzen, so vermiszt man in ihnen einigermaszen jene wärme der überzeugung und jene kraft der überredung, welche dem bewustsein der notwendigkeit dessen entspringt, was man zu vertreten hat. auch die conferenz erkannte die notwendigkeit, die freien schriftlichen arbeiten von früh auf durch geeignete übungen vorzubereiten und auch die mündlichen übungen im freien gebrauch der sprache im anschlusz an die lectüre frühzeitig zu beginnen, 'mit groszer majorität' an (these 18 f.); aber die natürliche beziehung zwischen beiden arten von freien übungen und eine fixierung des schluszresultates beider im unterrichtsplan ward hier nicht ins auge gefaszt: man wäre mit logischer notwendigkeit auf das hinausgekommen, was auch wir in übereinstimmung mit den gesetzlichen anordnungen fordern. die den aufsatz betreffende these des referenten 'der lateinische aufsatz ist zwar nicht das höchste, aber ein äuszerst

wichtiges ziel des gymnasialunterrichtes' wurde wegen ihrer fassung beanstandet — von dem aufsatze als einem unterrichtsziele zu reden ist principiell bedenklich: er ist ein unterrichtsmittel zur erreichung eines andern zieles — und, nachdem erst der gegenvorschlag Jäger-Uppenkamp 'der lateinische aufsatz ist ein nicht zu entbehrender bestandteil des gymnasialunterrichts' gefallen, mit 43 stimmen gegen 36 abgelehnt: gegen den aufsatz stimmten fast sämtliche realschuldirectoren und 11 vertreter gymnasialer anstalten. der vorsitzende interpretierte das negative votum dahin, dasz durch dasselbe 'nur abgelehnt werde, hier über die bedeutung des aufsatzes am gymnasium ein urteil abzugeben'. in der that, wenn man die eigentümliche natur der aufsatzübung bedenkt, welche doch eine rein interne sache des gymnasialen unterrichts und in eminentem sinne sache der erfahrung ist, so kommt man zu dem resultate, dasz eine aus männern der verschiedensten richtungen und erfahrungen zusammengesetzte directorenversammlung nicht der competente gerichtshof zur entscheidung dieser frage ist. zumal heute, wo die gegensätze in unserm höheren unterrichtswesen so schroff sind, ist von dem realschulmanne kaum etwas anderes zu erwarten als eine ablehnende haltung gegenüber dem lateinischen aufsatze am gymnasium: freilich erforderte die consequenz auch eine ablehnung des französischen aufsatzes an der realschule. so wenig also die abstimmung der genannten directorenconferenz befremdet, so wenig ist sie imstande unsere auf eigne erfahrung gestützte überzeugung von dem werte des richtig gehandhabten aufsatzes als unterrichts*mittel* zu erschüttern.

Gymnasialdirector Jäger ist seiner ansicht über die freien übungen im lateinischen unterrichte nicht treu geblieben. noch auf der erwähnten versammlung des vereins rheinischer schulmänner (1881) hatte er sowohl den lateinischen aufsatz als auch übung im lateinsprechen als notwendigen bestandteil bzw. als aufgabe des gymnasialunterrichts in prima gefordert; schon 1883 in seinem pädagogischen testamente spricht er von der 'nutzlosen quälerei des lateinsprechens —, mit der es jetzt, wo das latein auf hungerkost gesetzt sei, wohl am ende sein werde', und meint, 'für das angst- und notlatein des abiturientenexamens sei das auch nicht zu beklagen'; und nachdem er noch auf der genannten directorenconferenz sich zur unentbehrlichkeit des lateinischen aufsatzes bekannt, hält er nun in seiner streitschrift 'das humanistische gymnasium' (1889) auch dessen beibehaltung 'nicht für eine cabinetsfrage', ja erklärt es 'gegenüber der groszen hauptfrage, ob das lateinische die erste und hauptsächlichste grundlage für den wissenschaftlichen vorbereitungsunterricht zu bilden habe', für einen taktischen fehler, diesem 'nebenpunkt' eine entscheidende bedeutung beizumessen. wir möchten wünschen, in diesem zurückweichen des 'entschiedensten verfechters der sache des humanistischen gymnasiums' von einer position in die andere nicht mehr als einen taktischen fehler sehen zu müssen. er selbst hält diejenigen für die schlimmsten ver-

teidiger des humanistischen gymnasiums, 'welche den gegner durch zugeständnisse entwaffnen wollen', und nun musz er sehen, wie in der erbitterten erwiderung auf seine streitschrift von director Steinbart vor allem dieses zugeständnis 'des erfahrenen schulmannes' als 'beherzigenswertes' bekenntnis herausgehoben wird. wenn das gefüge unseres höheren unterrichts ein so wenig festes und innerlich notwendiges ist, dasz man 'integrierende teile' desselben heute für unentbehrlich halten und morgen preisgeben kann, dann musz man freilich an jeder wissenschaftlichen pädagogik und an der consequenten weiterentwicklung des preuszischen unterrichtswesens irre werden. und wenn das am grünen holze geschieht, wie kann man sich dann darüber wundern, wenn viele es machen wie jener progymnasiallehrer aus der provinz, der 'zwar zur beantwortung dieser fragen eigne erfahrungen aus der praktischen lehrthätigkeit nicht zur seite hat, aber mit rücksicht auf reminiscenzen aus der schülerzeit sowie mit rücksicht darauf, dasz er noch wenige getroffen, die eine lanze für den lateinischen aufsatz einlegten usw., leicht dazu zu bereden sein möchte, sein verdammungsurteil mit zu unterschreiben?' es handelt sich hier darum, ob das, was in der natur jedes fremdsprachlichen unterrichts begründet, was im französischen unterrichte der realschule in unbestrittener übung ist, was mehr als alles andere die erreichung des unterrichtszieles fördert und ermöglicht, der sprache, welche 'die erste und hauptsächlichste grundlage' des gymnasialunterrichts bildet, abgesprochen werden darf; und diese 'position', den schlüssel zu der festung, die wir verteidigen, kann auch ein mann, der '5000 aufsätze corrigiert hat', nicht so leichter hand aufgeben, wenn er sich nicht in den verdacht setzen will, dasz ihm das volle verständnis dieser übung, wie sie die lehrpläne wollen, auch jetzt noch nicht aufgegangen ist, zumal wenn ein ähnlicher gedanke sich auch bezüglich der entsprechenden mündlichen übungen aus andern gründen aufdrängt.

An dem allgemeinen miscredit der freien übungen im lateinischen unterrichte also tragen auch die vertreter des letztern schuld, und zwar nicht nur durch ihre nachgibigkeit gegenüber den unbegründeten angriffen und unsachlichen ausstellungen der gegner, sondern vielleicht mehr noch anderseits durch die übertriebenen anforderungen, die sie an diese übungen stellen, ohne weder in den lehrplänen noch überhaupt in dem zwecke des lateinischen unterrichts einen grund dafür zu haben. als auf der Karlsruher philologenversammlung (1882) der nutzen und die einrichtung lateinischer sprechübungen am gymnasium verhandelt wurden, stellte Eckstein den antrag, die debatte — lateinisch zu führen, als ob es, um diese übungen in der classe zu leiten und fruchtbar zu machen, der fähigkeit bedürfte, lateinisch geläufig zu conversieren! der antrag fiel 'leider aus bewegenden gründen', wie Paulsen höhnisch bemerkt. auf solche weise schaden die meister solcher übung der sache mehr, als sie ihr sonst irgend zu nützen im stande sind. wer

glaubt, an 'jeden philologen' das ansinnen stellen zu können, dasz er 'mindestens jede art historischer gegenstände in flieszendem latein auch aus dem stegreif besprechen kann' (Knaut zeitschr. f. gym.-wesen 1883, 520), oder für seine methode des lateinsprechens verlangt, dasz der lehrer 'vor allem mit den wichtigsten arbeiten aus der historischen syntax vertraut sei, dasz er anfänglich sich auf alle colloquia schriftlich präpariere und sich selbst geeignete partien oratione continua so excerpiere, wie er es von den schülern gethan wünscht' (Schmalz n. jahrb. 1881), der schreckt den freund ab und fordert den spott des gegners heraus. die lehrpläne verzichten ausdrücklich auf jene virtuosität des lehrers im lateinsprechen, ohne deshalb die übungen selbst zu verwerfen, und wer für diese letztere schriftliche fixierung fordert, der zeigt dadurch, dasz er mit denselben absichten verfolgt, die officiell und sachlich aufgegeben sind. diese übungen setzen keine besondern vorkenntnisse und fähigkeiten des philologisch gebildeten lehrers voraus: es bedarf nur des redlichen willens das in der lectüre zugeführte stoffliche und sprachliche material allseitig zu verwerten und auszunutzen, um von selbst auf dieselben zu verfallen und die erwarteten erfolge zu erreichen. sie sind bei jedem übungsbuche, bei jeder methode möglich: ja sie allein helfen am wirksamsten die lücken und einseitigkeiten des buches auszumerzen. — Natürlich beruhen jene übertriebenen anforderungen an die lehrer ihrerseits in übertreibungen hinsichtlich der resultate und zielleistungen dieser übungen. 'die sprechübungen haben etwas verlockendes', sagt Wilms in seinem ausgezeichneten aufsatz über den lateinischen unterricht (zeitschr. f. gym.-wesen 1885, 745), 'und allzuleicht wird im eifer des gefechts das richtige masz überschritten, ja der eigentliche zweck auszer acht gelassen, und die übungen arten in lose spielereien aus.' Knaut will seine schüler dahin führen, dasz die bessern primaner 'sofort ex tempore' einen kurzen vortrag über ein geschichtliches thema halten können, Schmalz stellt auf der prima den zusammenhängenden vortrag in den vordergrund, ja Lattmann versteigt sich sogar zu der hoffnung, wieder dahin kommen zu können, dasz den schülern die ganze alte mythologie und geschichte in lateinischer sprache vorgetragen und abgefragt werde! das sind ἀλλότρια, deren natürliche rückwirkung eben die ist, dasz die mehrzahl überhaupt von diesen sprechübungen nichts mehr wissen will und ihnen auch solche miserfolge zur last legt, an denen sie nicht schuld sind. wenn der schüler im examen den 'vortrag über irgend ein historisches thema' schuldig bleibt und z. b. der aufforderung, de pugna Marathonia, de Camillo u. dgl. zu sprechen, nicht genügt, so sind neben dem lateinlehrer mindestens noch zwei lehrer blamiert, der der geschichte und des deutschen. denn es werden hier neben der forderung einer gewissen fertigkeit im lateinsprechen noch drei voraussetzungen gemacht, die durchaus nicht immer erfüllt sind, die voraussetzung, dasz dem schüler die im kreise des themas liegenden gedanken in

solcher fülle und klarheit zuströmen, dasz sie sich in seinem geiste zu einer zusammenhängenden, inhaltreichen gedankenreihe verbinden, ferner dasz er im stande ist, dieses gedankenmaterial im augenblicke zu ordnen und zu disponieren, und endlich, dasz er diesen klar erfaszten und einigermaszen disponierten stoff überhaupt in einem mündlichen freien — deutschen — vortrage von sich geben könnte. was das heiszt, mag man aus Schillers gehaltreicher abhandlung über deutsche vortragsübungen (zeitschr. f. gym.-wesen 1890 h. I) ersehen. es werden hier die bekannten historischen vorträge, welche mit gutem grunde aus der schluszprüfung beseitigt sind, in anderem gewande unter sehr erschwerten umständen wieder eingeführt! noch wunderlicher aber nehmen sich die themen aus, mit denen director Jäger die am wenigsten schlechten erfahrungen gemacht zu haben erklärt: er gibt einfach einen namen an, etwa Syracusae, Tarentum, Asinarus, Asopus, Parnassus. hier wird zu allen oben genannten voraussetzungen noch die gemacht, dasz der examinand auch rätsel zu lösen versteht. was läszt sich nicht alles über Syrakus, Alexandria, Sardes u. dgl. sagen? erwartet man einen geographischen oder geschichtlichen vortrag oder ist es überhaupt gleichgültig, was der schüler sagt, wenn es nur latein ist? bei solchen fragen kann freilich nur 'abiturienten-angstlatein' herauskommen, an dessen aufgabe nichts gelegen ist: aber man thut unrecht, wenn man den schein erweckt, als ob solches in unsern lehrplänen oder prüfungsreglements eine stelle gehabt hätte!

Der grund für all die unklarheiten, misverständnisse, übertreibungen, welchen die freien übungen im lateinischen unterrichte allenthalben zum opfer fallen, liegt in der geschichte dieses unterrichtsgegenstandes, in dem auch in den lehrplänen scharf genug hervorgehobenen gegensatze zwischen dem einst und jetzt. früher lernte man latein, um lateinisch sprechen und schreiben zu können: jetzt, und zwar nicht erst seit 1882, um in das verständnis der lateinischen sprache und litteratur eingeführt zu werden. aber begreift man es, wenn heute noch von anscheinend sachkundiger seite die meinung geäuszert wird (preusz. jahrb. aprilheft 1890 s. 478), die forderung Matzats, im lateinischen unterrichte 'nicht mehr die fertigkeit des schriftlichen und mündlichen ausdrucks, sondern blosz das verständnis des gelesenen zu erzielen', liege 'in der richtung, in welcher sich jede gymnasialreform heute bewege?' sind denn die erläuterungen zu den lehrplänen umsonst geschrieben, oder läszt sich unsere veränderte stellung zu dieser fertigkeit überhaupt schärfer und klarer bezeichnen als es hier (zu 3 c) geschehen ist?

Welchem zwecke dienen denn die freien übungen heutzutage nach unsern officiellen verordnungen? eben dem gewünschten, dem verständnisse des gelesenen nach den beiden bezeichneten seiten der sprachlichen genauigkeit und des gedankeninhalts wie der kunstform! — Beide arten von übungen sollen sich im rahmen

und auf dem boden der lectüre bewegen. wie förderlich dieses aber auf die lectüre selber, sowohl auf die vertiefung des gelesenen in hinsicht auf sprache und gedankeninhalt als auch auf den leichtern und raschern fortgang des lesens einwirken musz, ist leicht zu begreifen und soll gleich im detail dargelegt werden aus der mehrjährigen erfahrung, welche die lehrpläne verstatten.

Auf den unvergleichlichen nutzen der sprechübungen zu fester allseitiger einübung der sprachformen auf der untersten unterrichtsstufe des nähern einzugehen, ist wohl nach dem oben gesagten nicht notwendig; auch ist bemerkt, wie dieselben gleichsam von selbst auf inhaltliche abrundung hindrängen und auf gleich natürlichem wege zu kleinen schriftlichen freien darstellungen hinführen. sie lehren, die sprache nicht durch kalte reflexion zu verstehen, sondern unmittelbar zu erfassen, den inhalt zugleich mit der form in die seele aufzunehmen, was natürlich vor allem dem verständnis zusammenhängender lectüre zu gute kommen musz. praktische versuche haben ergeben, dasz die schüler der quinta, nachdem erst wenige wochen mit ihnen latein gesprochen war, nicht nur leichtere fabeln und erzählungen, die ihnen vorgelesen wurden, sondern auch abschnitte aus Nepos — z. b. den athenischen mauerbau — sofort verstanden. welche erleichterung der einführung in die classikerlectüre! jedes quintabuch bietet einen abschnitt über Miltiades, Cimon, Aristides — gelegentliches befragen zeigte, dasz die schüler aus den losen sätzen des Meiringschen übungsbuches die ganze geschichte des zweiten punischen krieges zusammensetzen konnten —: wie einfach ist es nun nicht, durch eine sprechübung oder in einer erzählung das zu lesende capitel den anfängern inhaltlich und sprachlich so nahe zu bringen, dasz sie ohne vorbereitung den vorgelesenen bzw. gelesenen text verstehen? dabei soll anfangs gar nicht jede einzelne periode genau zerlegt und construiert werden; denn es ist unvernünftig, vom zehnjährigen knaben eine einsicht in der fremden sprache zu verlangen, die man in der muttersprache erst dem elf- oder zwölfjährigen zumutet. auch in bezug auf die deutsche übersetzung stelle man die bescheidensten ansprüche; nur der thor kann dem quartaner zumuten, was der tertianer an dem für die übersetzung vielfach leichtern Caesar nicht leistet. wer in der Neposlectüre, auch in der wiederholungsstunde, glattes deutsch in wohlgefügten sätzen verlangt, zwingt das kind auswendig zu lernen, was es jedesmal am texte wieder erarbeiten sollte. — Fortgesetzte wiederholungen, zusammenfassungen, variationen des gelesenen in lateinischer sprache helfen am besten, den sprachschatz des schriftstellers zu prompter herschaft zu bringen und sichern am meisten den steten fortgang und das eindringende verständnis der lectüre. durch geeignete form der fragestellung hat der lehrer es in der hand bestimmte abschnitte der grammatik zur anwendung zu bringen, sei es dasz er gelernte regeln allseitig befestigt oder für die kommende unter-

weisung sprachliches material in passenden beispielen vorlegt: eine natürlichere form der induction als die meist empfohlene! bei passender gelegenheit rundet er den stoff der sprechübung zu einer kleinen in sich abgeschlossenen erzählung ab, die dann nach sorgfältiger vorbereitung unter einer kurzen überschrift de Miltiadis victoria, de Cimonis bellis, de Cimonis liberalitate, de Pausaniae morte in der classe oder zu hause niedergeschrieben wird. so gewinnt der lehrer ein bild von den früchten dieser naturgemäszen art des unterrichts und gibt zugleich dem schüler eine wirksame anregung, den im autor gebotenen sprachstoff durch aufmerksame beteiligung an den mündlichen übungen sich anzueignen.

Der übergang von einer vita zur andern wird in deutscher sprache vermittelt; die einführung in die lectüre der neuen selbst aber wieder am besten in lateinischer, und zwar wiederum in der weise wie im anfange. so bereitet man auch die schüler am sichersten auf die lectüre eines neuen schriftstellers, hier des Caesar vor, der sonst dem untertertianer weit gröszere schwierigkeiten bereitet, als manche meinen. sind die schüler an das anhören und sprechen der lateinischen sprache gewöhnt, so braucht man ihnen — nachdem sie kurz über die verhältnisse des autors und den inhalt seines werkes aufgeklärt sind — nur den inhalt des zu lesenden capitels, etwa b. g. I 1 (an der karte), in engem anschlusz an die worte des originals möglichst einfach vorzutragen, um bei allen das verständnis zu erschlieszen und die übersetzung des textes ex tempore zu ermöglichen. des weitern gestaltet sich die behandlung der lectüre ähnlich, nur intensiver als auf der frühern stufe. wir haben mehr als einmal die Caesarlectüre in der weise geleitet, dasz wir dieselbe durch zwanglose sprechübungen, diese durch entsprechende schreibübungen unterstützten, und hatten den erfolg, nicht dasz die schüler lateinisch parlierten, sondern nach und nach in der sprache des Caesar so heimisch wurden, dasz sie auch seine selteneren eigentümlichkeiten in construction und ausdruck festhielten und, als sie gelegentlich auf das achte buch geführt wurden, die fremdartige diction wohl herausfühlten; daneben lieferten sie ab und zu statt der regelmäszigen übersetzungen kleine vorher festgestellte schriftliche erzählungen de Helvetiorum gente, de morte Dumnorigis, de Germanorum moribus, de Ambiorige, an denen man eine relativ gröszere befriedigung fand als später an den aufsätzen der primaner. auf dieser stufe (IV und III) ist der sinn der jugend am empfänglichsten für solche freie übungen. in ihrer unberührten naivität greift sie ungeniert und freudig mit an, um ihre junge kraft zu erproben und in einfacher imitation des gelesenen auf des lehrers fragen zu antworten; und da der lehrer hier noch nicht versucht ist, besondere vorkenntnisse zu verlangen bzw. vorauszusetzen, so mag es wohl sein, dasz, wie der referent der preuszischen directorenversammlung erfahren zu haben erklärt, 'auf quarta am besten gesprochen wird'. läszt man die einmal gewonnene fähigkeit später

brach liegen, so tritt natürlich ein rückschritt ein, der um so unangenehmer empfunden wird, als die in das jünglingsalter eintretenden schüler überhaupt weniger gern sich zu freien sprechübungen bereit zeigen und der klaffende risz zwischen dem fortgeschrittenen sprach- und dem zurückgebliebenen sprechvermögen jeden ersten versuch des freien sprechens in einem sehr ungünstigen lichte erscheinen läszt. doch wird der seiner sache sichere lehrer sich selbst durch das lachen des einen oder andern nicht abhalten lassen, noch in elfter stunde das früher versäumte nachzuholen, um sein classenziel auf diesem kürzeren wege zu erreichen. denn ist es für diese übungen nie zu früh, so darf es, wenn sie früher vernachlässigt sind, auch nie zu spät für ihren beginn sein, vorausgesetzt natürlich, dasz man immer weisz, was man mit denselben bezweckt und nicht nach der äuszern fertigkeit des sprechens, die doch von der art und dauer der vorübungen abhängt, gleich auf den erfolg oder miserfolg derselben schlieszt.

Ganz besondere dienste leisten die sprechübungen zur überleitung auf einen von der bisherigen lectüre stark abweichenden lesestoff, besonders auf die erste dichterlectüre. wie manchem wird es nicht noch in späten jahren erinnerlich sein, welche not ihm die beginnende Ovidlectüre als schüler bereitet hat, und wie mancher lehrer mag nicht an die einführung in den Ovid als an sein schwerstes stück arbeit zurückdenken. welche schwierigkeit, die doch so schönen verse zu scandieren und zu lesen, zu präparieren, zu construieren und zu vertieren, bis denn zuletzt alles in eine wohlgesetzte dictierte — vielleicht sogar versificierte — übersetzung eingeheimst ist, um sie gelegentlich dem herrn director vorzuführen! welche erleichterung des wirklichen verständnisses aber, wenn der stoff dem schüler in lateinischem gewande vertraut ist! vielleicht haben die schüler schon früher die sage von Dädalus und Icarus gelesen. wenn nicht, so erzählt der lehrer sie ihnen, meinetwegen zuerst deutsch. dann trägt er ihnen den anfang dessen, was er lesen will, möglichst mit den worten des dichters vor, die unbekannten worte unmittelbar mit dem aussprechen derselben übersetzend: Daedalus Cretam insulam longumque exsilium perosus ('hassend'), quamquam maximo patriae amore tactus erat, undique pelago ('was heiszt pelago?') erat inclusus. itaque cum terris et undis prohiberetur, per caelum iter in locum natalem facere constituit usw. liest er hierauf den schülern die verse einfach deutlich vor, so darf er auf ein klareres und tieferes verständnis rechnen als wenn er durch construieren und zergliedern dasselbe in herkömmlicher langsamkeit herbeiführen will. weitere freie übungen, die nicht sowohl auf die sprachliche form als auf den inhalt, 'den gedanken und die kunstform' des gedichtes gerichtet sind, steigern von woche zu woche die innere vertrautheit des schülers mit dem dichter und bringen es allmählich dahin, dasz leichtere abschnitte auch unmittelbar vollständig verstanden werden und schlieszlich diese poesie denn

doch auch dem tertianer das bringt, um dessen willen sie geschrieben ist und gelesen wird, genusz und freude an diesen herlichen gebilden dichterischer phantasie!

Man wird nicht bestreiten, dasz wenn man in der angegebenen weise den schüler heimisch in der sprache Roms macht, am besten ein rascher fortgang des lesens, wie er schon in secunda zur erreichung des classenzieles nötig ist, erreicht werden kann. gröszeres gewicht lege ich darauf, dasz nur so die individualität des schriftstellers voll und ganz auf den schüler einwirken kann. die überlegene ruhe und klarheit des Caesar, die scharfe kritik und tendenz des Sallust, die gestaltenreiche phantasie und warme vaterlandsliebe des Livius kommt nur dann dem leser zu gefühl, wenn er ihnen unmittelbar ins herz schaut ohne die brille der übersetzung oder den schleier der reflexion. namentlich Livius musz dem knaben einen wahren, edlen genusz bereiten, der sich um so mehr steigert, je mehr von ihm in dieser 'intensiven' weise gelesen wird; und auch die gedichte eines Virgil könnten auf diesem wege wieder ein teil dessen für unsere schüler werden, was sie für den Römer waren. das scharfe messer philologischer kritik, welches dem unvollendeten werke einen groszen teil des zaubers, den es auf unbefangene gemüter ausübt, genommen hat, darf doch dem jugendlichen leser erspart werden: er lese es, wie der Römer es zu lesen pflegte, als den groszen sang einer reinen dichterseele von der grösze und erhabenheit des vaterlandes!

Die bis jetzt gelesenen autoren kann man als objective prosaiker und poeten bezeichnen gegenüber der subjectiven prosa eines Cicero und der lyrik des Horaz. bis dahin war es ein rein oder überwiegend sachliches interesse, das die lectüre beherschte, der gedankengehalt und die darstellungskunst an sich zogen die ganze aufmerksamkeit des lesenden auf sich: die person des schriftstellers und seine stellung als autor zu seinem werke — bei Caesar ist ja die sache etwas anders — traten hinter dem lesestoff principiell zurück. mit beginn der Cicerolectüre wird das anders. die reden und die briefe Ciceros sind aus einer concreten situation herausgewachsen und wollen auch nach einer ganz bestimmten richtung hin bestimmend auf den hörer oder leser einwirken, indem sie die ganze individualität des autors entfalten und die ganze subjectivität des lesers, seine phantasie und sein gefühl, in anspruch nehmen. da gilt es denn, den jugendlichen leser in die situation und stimmung zu setzen, in welcher der hörer der reden, der adressat der briefe gedacht ist, ihn von capitel zu capitel tiefer in die seele und das gefühl des autors hereinzuführen, damit das feuer des redners, seine begeisterung, sein abscheu vor dem schlechten, seine hohe vaterlandsliebe usw. auch in das herz des knaben hineinströme. wie ist das anders möglich, als wenn der schüler systematisch angehalten wird, sich frei in der sprache Ciceros zu bewegen, so dasz er dieselbe als den 'leib des gedankens' als den 'ausflusz des gefühls'

empfindet? auch die philosophischen schriften Ciceros zeigen vor andern schriften gleicher art eine eigentümlichkeit, welche, für die erziehung wichtig, bei den vielfachen angriffen auf dieselben leider meist unbeachtet bleibt. gerade Ciceros kunst, auch den abstracten stoff in concrete bilder aufzulösen, ihn mit zügen und scenen aus der vaterländischen geschichte zu durchsetzen, auch bei den fremdartigsten gedanken ein echter Römer zu bleiben und so seine leser als Römer für seinen stoff zu gewinnen, war es, die ihm die hohe gunst seines lesepublicums, auch seiner feinde verschafft hat, und jeder unterricht wird darauf bedacht nehmen müssen, das subjective band, welches zwischen Cicero und seinem publicum bestand, in der idee wieder herzustellen. wenn wir darum das grammatische verständnis des Cato Maior sicher gestellt wissen, so behandeln wir das gelesene in der weise, dasz wir durch lateinische sprechübungen den zusammenhang des ganzen im bewustsein erhalten, die vorgeführten bilder antiken lebens ausmalen, die angeschlagenen klänge römischen empfindens verstärken, die vorgelegten gedanken näher ausführen. während die lectüre ruhig und rüstig fortschreitet, sprechen wir kurz und einfach de Ciceronis et Attici amicitia; quibus rebus Cicero et Atticus a. a. Ch. 45 maxime fuerint commoti oder de rerum Romanarum condicione (c. I); de Catone Maiore; quibuscum rebus vita humana in c. II comparetur; de Qu. Fabio Maximo (c. IV), de Ennio poeta (c. V), de Appio Claudio (c. VI), de Scipione Africano usw. und wiederholen dabei die früher gelesenen abschnitte, ohne sie jedesmal zu übersetzen, damit der schüler stets mitten in den gedanken und der sprechweise des autors bleibe und so diese schrift, in welcher ein Grimm das beste fand, was über das alter geschrieben ist, unserer jugend annähernd den genusz und gewinn bringe, welchen sie der römischen jugend gebracht hat. aus der fülle des materials, welches diese sprechübungen ergeben, gestalten sich leicht die vorlagen für die haus- und classenarbeiten, und ebenso leicht lassen sich an ihnen kleine freie darstellungen aus dem römischen leben gewinnen, die zugleich die herschaft über den vorgeführten sprachschatz sichern und dem freien aufsatz der prima vorarbeiten.

Damit wäre denn m. e. auch die möglichkeit gegeben, den römischen lyriker wieder unserer gebildeteren jugend innerlich näher zu bringen. die noch immer vorherschende behandlung des Horaz, welche sich damit genug thut, das metrum zu erklären, den gedankengang zu erklären, die licenzen, gräcismen, anakoluthe, pleonasmen usw. in stereotyper folge zu erklären und dann eine hochtrabende übersetzung vorzutragen, vermag doch keineswegs die stimmung und gefühlswärme zu erzeugen, in welcher doch auch ein Horazisches gedicht allein verstanden werden kann. wenn ich bei mir den eindruck auffrische, welchen nicht nur in meiner schülerzeit die Horazlectüre, sondern später auch die Horazprüfung auf mich gemacht hat, so ist es fast immer nicht das original, sondern nur

die übersetzung gewesen, welche stimmung machte, vielleicht auch staunen wachrief, die wohl, je glatter sie war, um so weniger in das herz des schülers eingang gefunden hatte. es musz ernst damit gemacht werden, 'die kluft, welche zwischen dem schüler und dem dichter gähnt, zu überbrücken'. es ist eine römische gedanken- und gefühlswelt, in welche der knabe eintreten will, eine römische ideenwelt in ihrem nationalen sprachgewande: wie soll man sie anders erschlieszen und verstehen, als wenn man eben in dieser sprache so zu sagen denken und fühlen lernt, und wie soll das anders erreichbar sein als durch möglichst freie bewegung in der sprache, durch hören und sprechen derselben? man besorge nicht, dasz ich die alte komödie lateinischer Horazerklärung wieder zurückführen wollte, diese grosze contradictio in adiecto. alles was für das verständnis des einzelnen nötig ist, wird deutsch gegeben: das lateinische soll nicht das medium der erklärung sein, aber das mittel, den schüler in die gedanken- und gefühlsrichtung zu bringen, die ihn dem zu lesenden gedichte entgegenführt. nachdem also die notwendigsten aufschlüsse über den dichter, seine stellung in der litteratur und zeitgeschichte, über die eigenart seiner verschiedenen dichtungen, speciell über die metra bzw. das metrum der zu behandelnden ode gegeben sind, würde ich nicht dem schüler etwa Carm. I 1 zur häuslichen präparation aufgeben, überzeugt, dasz lexikon und grammatik bei weitem nicht genügen, des gedichtes herr zu werden, und nicht zufrieden damit, dasz der schüler aus einer gedruckten oder, was gewöhnlicher, aber noch schlimmer ist, traditionellen geschriebenen übersetzung die glatte version hernehme; auch würde ich nicht, wie ich es selbst früher wohl gethan, nach deutscher einführung in den gedankengang ohne weitere vermittlung den text vorlegen: er bleibt unverstanden, und ganz unberührt steht der schüler dem gedichte gegenüber, wenn er erst durch die einzelübersetzung langsam schritt vor schritt in dasselbe eindringen soll, und niemals gelangt dieses zur vollen einwirkung auf ihn, wenn immer das verstandesmäszige erfassen des gedankenganges vermittels der übersetzung zwischen ihm und dem gedichte steht. die natürlichste und sachgemäszeste art der einführung in ein lateinisches gedicht erfolgt in lateinischer sprache. die schüler haben die vita Horatii des Sueton in händen. anknüpfend an diese spricht der lehrer (etwa in der weise Dillenburgers, doch leichter) kurz über die freundschaft des dichters mit Maecen, dem 1, 1 gewidmet ist. ad Maecenatem, clarissimum virum et amicissimum, poeta mittit carmen de suo poeticae artis amore. diversa enim sunt hominum studia: alii alia in vita sequuntur. Graeci quidem victoriis in ludis publicis reportandis laudem gloriamque divinam petunt, Romani aut muneribus in civitate gerendis aut divitiis opibusque cumulandis intendunt animos. neque ullo modo homines ab ea quam a parentibus acceperunt vivendi negotiandique ratione arcentur, sive agris colendis sive quaestu faciendo

consueverunt. Paucissimi otiosae vitae voluptate fruuntur: plurimi aut bellorum aut venationum motu ac varietate delectari malunt. ab his hominum, quales fere sunt, studiis et ipsis inter se contrariis poeta diversus suo trahitur poeseos amore, quo a profano populo tamquam in deorum societatem segregatur. itaque quoniam a iuventute Musarum artem secutus satiris, epodis, carminibus faciendis operam dedit, iam tres carminum libros ad carissimum illum rerum suarum patronum mittit, cuius iudicio maxime gloriam suam augeri cupiat. nun folgt ohne verzug das deutliche, distincte vorlesen des ganzen gedichts durch den lehrer, wobei unbekannte wörter einschaltend übersetzt werden. dann lesen die schüler, und nun beginnt die einfache deutsche übersetzung und die genaue deutsche erklärung. so hoffe ich unmittelbar eine annähernde auffassung des gedankeninhalts und der kunstform des gedichts zu erreichen. in der folgenden stunde soll der schüler übersetzung und erklärung auswendig wissen; aber anstatt jene 'einzuüben', versuche ich lieber in einer lateinischen sprechübung den schatz an gedanken und worten zu wenden und zu münzen, lasse mit besonderer rücksicht auf dieses und jenes — hier einmal auf die licht-, dann auf die schattenseiten, dann etwa auf die verbreitung der einzelnen bestrebungen (vgl. 'sunt quos, hunc, illum, — est qui, multos' usw.) o. dgl. — das gedicht wieder und wieder lesen, bis es in allen einzelheiten genau erfaszt ist. dann gehts weiter durch die oden, von denen alle gelesen werden, die keinen sittlichen anstosz erregen. ebenso führe man den schüler in die satiren und episteln ein. das angegebene verfahren fördert den primaner, selbst wenn er früher nicht lateinisch gesprochen, soweit in dem unmittelbaren erfassen des gehörten oder gelesenen, dasz er — falls einzelne wörter gegeben, besondere schwierigkeiten erklärt werden — bald im stande ist den gesamteindruck einer satire oder epistel legendo in sich aufzunehmen: dieselben müssen so, wie der dichter sie dem leser zugedacht hat, als ganzes vor den geist des schülers treten, nicht in einzelnen stücken, deren zuteilung sich vielleicht auf wochen auseinanderlegt. dann faszt er die dem ganzen zu grunde liegende idee, wenn auch zunächst nur in unbestimmten zügen, einheitlich auf, und indem er von dem allgemeinen zu dem einzelnen herabsteigt, erscheint ihm dieses jedesmal in der richtigen beleuchtung: nicht nur der edle gedankengehalt, sondern auch die classische form, die ihn birgt, der zarte humor, die feine ironie, der derbe spott klingt verständlich dem schüler aus den fremden lauten entgegen. aus solcher lectüre dürfte sich wohl ein bild von dem berühmtesten römischen lyriker mit so festen und klaren zügen, und eine anschauung von dem römischen culturleben zur zeit seiner höchsten blüte von solcher deutlichkeit und manigfaltigkeit ergeben, dasz nunmehr der schüler reif wäre, auch an einen schriftsteller von der vollen reife im denken und urteilen, wie Tacitus es ist, heranzugehen, um gegenüber den farbenprächtigen darstellungen alt-

römischer geschichte aus Livius und den manigfach wechselnden gestalten der augusteischen zeit und ihres tageslebens nun auch die weniger harmlosen aber ebenso inhaltsvollen, ja bedeutungsschwereren gemälde des absteigenden Römertums vergleichend zu verstehen und zu würdigen.

Diese gemälde und gestalten prägen sich dem schüler um so tiefer und bleibender ein, wenn er gelegenheit bekommt, dieselben in antikem gewande, in der sprache der classiker in abgerundeten darstellungen mündlich und schriftlich niederzulegen. je mehr der deutsche unterricht sich der modernen cultur und litteratur zuwendet, je mehr er seine aufgabe darin sieht und sehen musz, modernes denken und fühlen zu verarbeiten, um so mehr bedarf das humanistische gymnasium, wie es bis jetzt besteht, eines concentrationspunktes für all die fäden, welche im geschichtsunterrichte, in den lateinischen und griechischen stunden über die antike welt nach allen richtungen hin angesponnen werden, eines brennpunktes, in welchem die verschiedenen strahlen aus dem gebiete classischen lebens und schaffens sich vereinigen. ein solcher mittelpunkt ist in diesen freien übungen im lateinischen unterrichte gegeben. angelehnt an die lateinische lectüre, verbreiten sie sich über alle verwandten wissensgebiete, auch über die griechische sage und geschichte, welche ja von Nepos her fort und fort in lateinischer sprache an den schüler herangetreten ist. so geben uns die Tusculanen nicht blosz gelegenheit, etwa de Ciceronis in rem publicam meritis zu sprechen und eventuell auch zu schreiben, sondern auch des Sokrates leben und streben zu betrachten, wobei nicht nur die gelegentlichen bemerkungen Ciceros, sondern namentlich die darstellungen Xenophons und vor allem Platos apologie eine reiche ausbeute liefern. es gibt keine bessere möglichkeit, dem schüler die verschiedenen seiten dieses einzigen mannes klar vorzuführen. so habe ich denn z. b. im anschlusz an die Cicerolectüre die primaner veranlaszt, darüber zu sprechen quas rationes Socrates in republica secutus sit, dann de Socratis philosophia, dann de Socratis vivendi ratione, indem ich durch eingeworfene fragen immer die abweichung des weisen von seinen zeitgenossen in seinem bürgerlichen und privaten leben und in seinem philosophieren hervorheben liesz. darauf wurde der aufsatz in unterprima gestellt 'quomodo fieri potuerit, ut Socrates sapientissimus et optimus vir in civium suorum invidiam incurreret', und ich hätte wünschen mögen, gewissen 'autoritäten' die arbeit auch schwächerer schüler zur prüfung vorzulegen, um daran die sachlichkeit und berechtigung solcher ausstellungen, wie sie in der 'täglichen rundschau' und an dgl. orten zu lesen sind, ersehen zu können. — Es musz ein stoffliches interesse sein, welches im lateinischen aufsatze seinen ausdruck findet. darin liegt ein besonders bildendes moment, wenn die gedanken und gestalten, die die welt des classischen altertums auszeichnen, mit solcher stärke und anschaulichkeit im geiste des

schülers erstehen, dasz sie gleichsam spontan zu einem freien ihrer eigenart entsprechenden ausdrucke, nemlich in antikem sprachkleide drängen. das habe ich an den erwähnten aufsätzen Kretschmanns und an seiner methodik vermiszt, und wie leicht wäre doch das stoffliche interesse z. b. für die oben gegebenen themen zu wecken gewesen! ich habe an denselben veranlassung genommen, die schüler zu einer ähnlichen aufsatzübung anzuleiten. es traf sich gut, dasz dieselben neben der Ilias gerade Sophokles' Ajax lasen; auch kannten sie Hor. epp. I 2. die wiederholung der letzteren bot die erwünschte gelegenheit zur sprechübung: die schüler wurden angewiesen Ovids darstellung des kampfes um Achills waffen in der weise zu überlesen, dasz sie das gesuchte, rhetorische der ganzen erzählung von dem kern abstreiften und nach den aus der Homer- und Sophokleslectüre bekannten einzelheiten den charakter des Ajax und Ulixes klar stellten. dann wurden folgende themen einer einfachen mündlichen erörterung unterzogen: certamen illud de Achillis armis institutum brevissime enarretur; quibus de causis Aias dignus videri potuerit, cui Achillis arma traderentur; quae vitia in Ulixe maxime sint reprehendenda; quibus virtutibus meritisque Ulixes unus ceteris praestiterit; quo animo Aias principum iudicium tulerit; quam bene Ulixes etiam postea de suis sit meritus. diese besprechungen ergaben, dasz die griechischen fürsten als Griechen nicht anders konnten als dem Ulixes, diesem urbilde des hellenischen helden, das den Ajas überstrahlt wie Pallas den Ares, den preis der tüchtigkeit und den lohn für seine einzigen verdienste zuerkennen. der daran angeschlossene aufsatz quibus rationibus ducti Graecorum principes Achillis arma Ulixi, non Aiaci concesserint, der nach den oben angegebenen gesichtspunkten disponiert war, so dasz der erste und letzte gedanke einleitung und schlusz bildeten, hatte auch abgesehen von der sprachlichen förderung der schüler eignen, inhaltlichen wert.

Nach solchen vorübungen, für die wir nicht einmal 'eine planvolle continuität des betriebes' (direct.-vers. Hann. 1882, 279) in anspruch nehmen, ist die von unsern abiturienten geforderte prüfungsleistung ein kinderspiel, wenn der lehrer vernünftig ist. der schüler braucht nicht de omnibus et quibusdam aliis rebus ex historia petitis frei lateinisch sprechen zu können, er braucht noch weniger auf irgend ein rätselhaftes stichwort Asinarus, Asopus u. dgl. ausgibig zu reagieren. er kann nicht, was er nicht gelernt hat; dies aber braucht, ja soll er nach unserer lehrordnung nicht gelernt haben. dasz aber der schüler, wenn er in der schluszprüfung eine vorgelegte stelle übersetzt und auf die fragen des examinators 'die sicherheit seiner grammatischen kenntnisse und seine bekanntschaft mit den hauptpunkten der metrik, der mythologie und der antiquitäten' bewiesen hat, im stande ist eine zusammenfassung des gelesenen unter dem einen oder andern gesichtspunkte, den verlauf des erzählten ereignisses, die charakteristik einer einschlagenden historischen persön-

lichkeit, eine der besprochenen mythologischen bzw. antiquarischen erscheinungen o. dgl. in 5—6 sätzen, eventuell auf lateinische fragen des lehrers, so wie er es im unterrichte gewohnt ist, in lateinischer sprache zu geben, das kann man doch billig verlangen, darauf kann man nach neunjährigem unterrichte denn doch nicht ohne weiteres verzichten. dies ist aber genau die leistung, welche die prüfungsordnung § 11, 6 fordert. 'bei der übersetzung des lateinischen schriftstellers ist den schülern auch gelegenheit zu geben, eine gewisse geübtheit im mündlichen gebrauch der lateinischen sprache zu zeigen.' und diese forderung hat ein gymnasialdirector auf der genannten preuszischen directorenversammlung für unerfüllbar erklärt! — Wie fruchtbar musz aber eine solche prüfungsleistung auf den unterricht, namentlich auf die lectüre zurückwirken, wenn der schüler allmählich lateinisch annähernd wie deutsch lesen lernt, wenn er im unterrichte daran gewöhnt wird, die vom schriftsteller vorgeführten bilder in der sprache des originales abzurunden und anschaulich auszugestalten! und auf derselben versammlung wurde von einem realschuldirector behauptet, die lectüre bringe geistigen gewinn, aber das lateinsprechen beeinträchtige denselben! — Der lateinische aufsatz aber ist in der hier besprochenen form nicht nur ein 'natürliches ergebnis' des unterrichtes: er ist und bleibt im examen einfach der zureichende beweis dafür, dasz die lehraufgabe im lateinischen unterrichte des gymnasiums, welche 'sicherheit in der lateinischen formenlehre und syntax, sowie erwerbung eines zum verständnis der classischen (schul-)schriftsteller ausreichenden wortschatzes' verlangt, erfüllt ist. ob man diese lehraufgabe im wichtigsten unterrichtsgegenstande der humanistischen höhern lehranstalt noch verringern kann, wage ich nicht zu sagen. wer aber meint, ohne die freie schriftliche arbeit diese aufgabe erfüllen zu können, wer dem holden wahne ergeben ist — und das müssen ja wohl viele 'autoritäten' sein —, durch die üblichen pensa und scripta werde der beweis geliefert, dasz der schüler 'ohne grobe incorrectheit und mit einiger stilistischen gewandtheit' latein schreiben könne, nun faciat experimentum, der lasse von seinen unterprimanern einen kleinen freien lateinischen aufsatz nach sorgfältigster sachlicher vorbereitung anfertigen: die wirre masse von fehlern, die ihm hier zuerst entgegentritt, von verstöszen gegen die historische wahrheit in elementaren dingen, gegen die logik und den ganzen geist der sprache, von grammatischen, stilistischen, synonymischen fehlern, von denen man sich bei diesen wohlunterrichteten primanern nichts hätte träumen lassen, wird ihm seinen wahn benehmen. der erste freie aufsatz ist der schlagende beweis für die notwendigkeit dieser übung! das preuszische gymnasium sah bisher seine ehre darin, den beweis für die gründlichkeit seiner arbeit nicht zu scheuen, und die preuszische unterrichtsbehörde konnte eben in der schluszleistung, welche im lateinischen gefordert wurde, die ein-

fachste garantie dafür haben, dasz der unterricht in dem sinne und in der weise betrieben wurde, wie es vorgeschrieben war. denn die geforderten leistungen, die mündlichen wie die schriftlichen, sind, was nicht laut genug betont werden kann, die notwendigen ergebnisse der unterrichtsübungen, welche die lehrpläne von 1882 in hinsicht auf die erreichung der lehrziele empfehlen. ob die behörde auf diesen beweis und diese garantie verzichten wird, das wissen wir nicht. das aber wissen wir, dasz, wenn die freien übungen im lateinischen unterrichte noch weiter zurücktreten wie bisher, es nicht mehr möglich sein wird, die dem unterrichte gestellte aufgabe in dem sinne zu lösen, wie es in unsern lehrplänen gewollt ist, dasz mit aufgabe der lateinischen sprechübungen und aufsätze das unterrichtsziel am gymnasium in der that bedenklich herabgemindert wird; und wir haben die begründete besorgnis, dasz, wenn nicht ganz besondere vorsichtsmaszregeln getroffen werden, wiederum die formalistische unterrichtsmethode mit ihren grammatischen spitzfindigkeiten, ihrem geisttötenden exercitienschreiben, ihrem inhaltsleeren scheinwesen siegreich ihr haupt erhebt auf kosten echter charakterbildung der nationalen jugend. nicht darin sehen wir einen vorteil für das Deutschtum derselben, dasz sie die gute deutsche sprache nach einer weitverbreiteten gepflogenheit unserer zeit dazu misbraucht, zu räsonnieren über dinge, die sie nicht gründlich kennt, sondern dasz sie jene tiefe, rein menschliche bildung, die schon zweimal unser volkstum aus tiefem verfall und tiefer entartung zu sich selbst zurückgeführt, an der auch unsere groszen nationaldichter sich selbst wiedergefunden haben, aus dem nicht versiegenden jungbrunnen der lateinischen und — jene sind ja für uns zum teil auch die brücke zu diesen — griechischen classiker in reiner schale schöpft, eine bildung, die unser wesen aufs glücklichste ergänzt und vollendet und nicht gefahr bringt, dasselbe zu corrumpieren, wie es 'näher verwandte' litteraturen mehr als einmal gethan haben und auch jetzt wieder in manchem punkte zu thun drohen.

Coblenz. Joseph Weisweiler.

* * *

NACHWORT.

Vorstehende erörterungen waren eben abgeschlossen, als mit dem verzicht auf die lateinischen sprechübungen auch die beseitigung des lateinischen aufsatzes aus dem abiturientenexamen seitens der hohen behörde verfügt wurde. die lehrordnung von 1892 fordert weder die eine noch die andere art der freien übungen im lateinischen unterrichte. hat dir. Kretschmann recht, wenn er im vorjährigen berichte seiner anstalt die abschaffung des lateinischen aufsatzes den — lehrern schuld gibt, die seinen zweck verkannt und seine handhabung nicht verstanden hätten, so konnte man ähnliches viel früher und mit weit gröszerem rechte von den mündlichen

übungen sagen. nach dieser seite musz der verf. zufrieden sein, wenn die hier dargelegten proben dieser übungen von dem einen oder andern fachgenossen in dem sinne anerkannt werden, wie Kretschmann seine aufsatzentwürfe in der gen. programmabhandlung aufgefaszt wissen will, als ehrenrettung der freien übungen im lateinischen unterrichte, die von den früheren lehrplänen gefordert wurden. wer der innern entwicklung unseres höhern erziehungswesens seine aufmerksamkeit zuwendet, dem mögen die historisch-kritischen erörterungen nicht unwillkommen sein, und auch für die neue unterrichtsordnung, so hoffe ich, bleiben die methodischen winke und ausführungen der erwägung wert. denn je mehr dem lateinischen unterrichte die stundenzahl verkürzt ist, je mehr die häusliche arbeit der schüler eingeschränkt wird, je gröszeres gewicht im fremdsprachlichen unterrichte auf die gute deutsche übersetzung fällt, um so mehr, denke ich, musz der unterricht an intensität zu ersetzen suchen, was er an extension verloren hat, um so mehr sind wir darauf hingewiesen, den schüler unmittelbar und ohne umwege in den geist der fremden sprache hineinzuführen. wer in dieser hinsicht eine bessere grundlage für die zukünftige unterrichtsmethode zu construieren weisz, als sie in den freien mündlichen wie schriftlichen übungen gegeben ist, dem wollen wir neidlos den preis zuerkennen.

Posen, im november 1892. J. W.

51.

DIE FRANKFURTER LEHRPLÄNE. MIT EINER EINLEITUNG HERAUSGEGEBEN VON DR. KARL REINHARDT. Frankfurt a. M. bei Diesterweg.

Der Frankfurter reformversuch dürfte bis jetzt bei unsern gymnasiallehrern mehr gegner als anhänger gefunden haben. ganz besonders an die gegner wendet sich die schrift des an dem versuch beteiligten gymnasialdirectors, an solche, die den plan tadeln, 'die aber vielleicht aus gegnern noch freunde und anhänger werden, wenn sie die beweggründe, die zu diesem versuche geführt haben, einer eingehenden und wohlwollenden prüfung unterziehen'. — Die schrift hat ein voll begründetes recht, überall beachtet und gewürdigt zu werden, weil sie in klarer, sachlicher darstellung die grundgedanken des für unser höheres schulwesen bedeutungsvollen reformplans entwickelt und ebenso dem kommenden neuen wie dem bewährten alten vollauf gerecht wird. denn Reinhardt ist nicht blosz überzeugter reformer sondern auch begeisterter verehrer des classischen altertums und des darin liegenden bildungsgehalts. hier spricht zu uns ein schulmann, der die in der geschichtlichen entwicklung unseres höheren schul-

wesens entstandenen schäden mit freiem blick erkannt hat, der den richtigen weg zur besserung gefunden zu haben glaubt und diesen weg zu betreten entschlossen ist auf grund seiner innersten pädagogischen überzeugung — und dies eben wirkt auf den unbefangenen leser so wohlthuend in einer zeit der halbheiten, der gleichgiltigkeit und der verstimmung.

Ich will versuchen, die nach der ansicht des verfassers noch nicht beseitigten misstände unseres schulwesens zu entwickeln und damit zugleich die beweggründe anzugeben, die zu dem Frankfurter versuch geführt haben.

Nachdem die lateinlosen schulen sich zu so groszer bedeutung entwickelt haben und da man immer mehr zu der erkenntnis kommt, dasz ihnen die ausbildung zu allen nicht gelehrten berufsarten zufallen wird, so erscheint es notwendig, zwischen ihnen und den gymnasien eine verbindung herzustellen. es ist ein offenbarer misstand, dasz die eltern schon am ende des neunten lebensjahres ihrer söhne die entscheidung über deren künftige laufbahn treffen sollen. ein verkehrter entschlusz kann oft nur mit groszen verlusten, oft niemals rückgängig gemacht werden. wenn es möglich wäre, für alle knaben, die sich eine über die volksschule hinausgehende bildung aneignen sollen, eine gemeinsame grundlage des unterrichts bis zum beginn des dreizehnten lebensjahrs herzustellen, so wäre auch den zahlreichen kleinen städten geholfen, die nur eine höhere schule zu unterhalten vermögen und in denen um einiger weniger beamtensöhne willen die mehrzahl einen ihren neigungen und ihrem vorteil durchaus widerstrebenden bildungsweg nehmen musz.

Diese erwägungen sind für die männer, die in der staatsverwaltung und im öffentlichen leben stehen, von groszer bedeutung, für einen schulmann dürfen sie nicht entscheidend sein. wenn aber die betrachtungen, die vom standpunkt des unterrichts und der erziehung angestellt werden, mit jenen socialpolitischen gesichtspunkten zusammentreffen, wird man sich die glückliche übereinstimmung gern gefallen lassen.

Der kernpunkt der frage des höheren unterrichts liegt darin, dasz unsere gelehrtenschulen zwei verschiedene gruppen von unterrichtsgegenständen in sich aufgenommen haben und mit einander zu vereinigen suchen: die alten sprachen und die modernen bildungsstoffe. es ist eine schwierige aufgabe, das verhältnis dieser beiden richtungen (die man in verhängnisvollem irrtum als die 'humanistische' und 'realistische' bezeichnet hat) so zu einander zu bestimmen, dasz jede zu ihrem recht kommt und doch der jugendliche geist durch die menge der auf ihn eindringenden stoffe nicht überladen wird. aus dringenden rücksichten auf die gesundheit der jugend ist die zahl der wöchentlichen schulstunden verkürzt worden, wobei die realien auf kosten der alten sprachen eine erhöhung erfahren haben. niemand darf die vorteile verkennen, die die neuen

lehrpläne in vielen punkten bringen. aber wenn es schon seither bei der manigfaltigkeit der gegenstände schwer hielt, jedem das masz von kraft und zeit zuzuwenden, das zu einem erfreulichen erfolg nötig ist, wird dies künftig leichter sein?

'Da erhebt sich denn die frage, ob es nicht möglich wäre, innerhalb des gegebenen rahmens dem grundsatze der einheitlichkeit unter den zu lehrenden gegenständen dadurch geltung zu verschaffen, dasz das nebeneinander durch sein nacheinander ersetzt wird.'

Nach der herschenden lehrordnung wird der unterricht in den verschiedenen fächern möglichst früh begonnen, so dasz nach vollendung des zwölften lebensjahrs neun fächer gelehrt werden, die gedankenarbeit verlangen, darunter die fremden sprachen. jedes neue fach, das in den lehrplan eintritt, strebt darnach, die frische des jugendlichen gedächtnisses für sich möglichst auszunutzen, wobei nicht beachtet wird, dasz dieses nur dann aufnahmefähig ist, wenn es auf einen gewissen kreis von vorstellungen beschränkt bleibt. eine folge dieses verfahrens ist die bekannte erscheinung, dasz die frische und lernfreudigkeit, die man bei sextanern beobachten kann, im lauf der jahre schwindet und dasz sich von tertia ab eine allgemeine abspannung bemerkbar macht. weil in den mittleren classen überall nur die anfangsgründe gelernt werden, kann das gefühl des fortschreitens und die lust des gelingens sich nicht in dem erwünschten masze entwickeln.

Dieser übelstand tritt besonders hervor auf dem gebiet des sprachunterrichts. das fortwährend sich erneuernde aufnehmen von erscheinungen, die den verschiedensten sprachgebieten angehören, das unaufhörliche vergleichen und zerlegen kaum erst gewonnener begriffe musz den geist abstumpfen statt ihn zu stärken. dem gegenwärtig bestehenden system ist daher folgende ordnung vorzuziehen: die erste fremde sprache, die der knabe lernt, musz für mehrere jahre die einzige sein, mit der er sich befaszt. sie musz ihm auf möglichst empirischem, natürlichem wege beigebracht werden. das bewuste grammatische durchdringen des sprachstoffs, das erkennen der gesetze der fremden sprache tritt zunächst zurück; es bleibt einem späteren alter und einem gereifteren verstande vorbehalten. zu dieser denkarbeit musz der knabe allmählich vorbereitet werden.

Die zweite sprache soll nicht vor beginn des dreizehnten lebensjahres einsetzen. sie musz, um zur geltung zu kommen, mit einem gewissen übergewicht auftreten, alle übrigen aufgaben müssen vor dieser eine weile zurücktreten. die zwei jahre später eintretende dritte sprache wird gleichfalls, namentlich im anfang, mit möglichst groszer stundenzahl ausgestattet werden müssen. so wird der von Ratichius ausgesprochene grundsatz verwirklicht: Nonnisi unum idque crebro, nil novi ante prioris solidam cognitionem. in den

alten lateinschulen wurde dieser grundsatz befolgt. in ihnen wurde das latein, hinter dem der ganze übrige unterricht bescheiden zurücktrat, empirisch, ganz in der art der lebenden sprachen gelehrt. das war möglich, weil die lehrer selbst sich im latein mit gröster sicherheit bewegten, und es war notwendig, weil die schüler soweit gefördert werden sollten, dasz sie in dieser sprache denken und über alle fragen des äuszeren und inneren lebens sich aussprechen konnten. dieses ziel ist heute weggefallen, das latein kann also in dem alter begonnen werden, das vom standpunkt des unterrichts als das geeignetste erscheint. wenn anderseits aus den dringendsten psychologischen gründen die erste fremde sprache nach einer methode gelehrt werden musz, die der natürlichen erlernung der muttersprache möglichst nahe kommt, so musz der lehrer diese sprache fertig sprechen, und da dies für das latein nicht mehr zutrifft, so eignet es sich schon aus diesem grunde nicht mehr wie früher zur ersten fremden sprache.

Der allzu frühe beginn des latein, der unvermeidliche verstandesmäszige und formalistisch zugespitzte betrieb dieser sprache, der gleichzeitige allzu intensive unterricht in mehreren fremden sprachen haben jene bekannte extemporalenot hervorgerufen, unter der die creatur seufzt.

Der unterricht in der ersten fremden sprache musz vom gesprochenen wort ausgehen, den knaben erst mit dem fremden ton vertraut machen, ihn lehren,. die gegenstände, mit denen er in seinem kleinen leben in beziehung tritt, zu benennen und über sie zu sprechen. dann wird er angeleitet zum lesen, zum erfassen des wortbildes, zum verständnis des inhalts, zum übersetzen in die muttersprache, zum umformen und wiedererzählen. erst wenn ein hinreichender sprachstoff gewonnen ist, werden die sprachlichen erscheinungen unter gewisse gesichtspunkte gesammelt und verstandesmäszig geordnet, so dasz aus der empirie allmählich hinübergeleitet wird zum bewusten aneignen. dieses auf richtiger psychologischer grundlage, auf der erkenntnis der eigentlichen bedürfnisse und fähigkeiten der jugendlichen seele ruhende verfahren ermöglicht eine innere entlastung im stoffe selbst, die nicht minder wichtig erscheint als die äuszere in der stundenzahl.

Ein wesentlicher vorteil dieser lehrverfassung ist ihre innere einheit. von der gesamten schulzeit sind sechs jahre (drei für die volksschule, drei für die unterclassen der höheren schule) den nationalen und modernen stoffen gewidmet, den dingen, die dem knaben durch die anschauung nahe liegen, bei denen abstractes denken nicht wesentlich gefordert wird. die für alle, welche überhaupt eine höhere bildung erstreben, notwendige moderne bildung ist also in dieser unterrichtszeit eine gemeinsame. mit vollendung des sechsten unterrichtsjahrs trennen sich die wege. in dem nunmehr sechsjährigen eigentlichen gymnasium werden die

bis dahin gewonnenen ergebnisse zwar fortgeführt, aber die bildungsmittel, die aus dem altertum und seinen edelsten erzeugnissen zu schöpfen sind, treten stärker als bei dem seitherigen gymnasialunterricht in den mittelpunkt. 'die einheit des unterrichts, die man je länger, je schmerzlicher vermiszte, und die sich, wenn sie im stoffe nicht gegeben ist, durch didaktische mittel nie ersetzen läszt, ist wiederhergestellt, soweit es unsere verhältnisse zulassen. — Einer solchen gestaltung des unterrichts sollten die freunde der humanistischen bildung vor allen zustimmen.'

Dies ist der wesentliche inhalt der beweggründe, die zu dem Frankfurter versuch geführt haben. leicht liesze sich noch eine ganze reihe allgemein pädagogischer, psychologischer, methodischer und schultechnischer gründe anführen, wie ich es in einer anzahl von schriften versucht habe — indes war das nicht Reinhardts aufgabe, er wendet sich nicht blosz an berufsgenossen, sondern vor allem an die eltern, die ihre söhne den neuen anstalten anvertrauen wollen.

Alsdann entwickelt Reinhardt, dasz das endziel des unterrichts in den alten sprachen trotz der beschränkten zahl der jahre völlig erreicht werden kann. er ist überzeugt, dasz der lateinische unterricht nach der durch den französischen geleisteten vorarbeit bei zehn wöchentlichen schulstunden und bei der starken concentration auf dieses eine fach am schlusz der obertertia ohne hasten und eilen dem für den eintritt in die untersecunda allgemein vorgeschriebenen ziel nahe kommen wird. dabei wird der tertianer bedeutend weniger belastet sein als bisher, wo drei fremde sprachen zu gleicher zeit auf ihn eindringen und er stets in gefahr schwebt, das eine zu verlieren, wenn er das andere behalten will. — Ich stimme ihm darin durchaus bei namentlich auf grund der in Altona und Magdeburg erzielten erfolge, über die ich mich durch eigne anschauung unterrichtet habe.

Besonders gefährdet könnte wohl der griechische unterricht erscheinen. ihm sollen in Frankfurt vier jahre lang je acht wöchentliche stunden gewidmet werden. mit recht behauptet Reinhardt, dasz die 32 stunden des Frankfurter lehrplans nicht weniger bedeuten als die 36 des allgemeinen. er beruft sich dabei auf die bekannte pädagogische erfahrung, dasz die wirkung einer geistigen beschäftigung um so mehr wächst, je intensiver man sich ihr hingibt, da die jedesmalige anknüpfung der vorstellungsreihen um so schneller erfolgt, je häufiger sie eintritt. ferner ist zu beachten, dasz die vermehrung der stunden auf die reiferen jahre fällt, und dasz die grosze anzahl von wöchentlich 16 stunden, die in den vier letzten jahren den alten sprachen gewidmet werden, eine gegenseitige stütze und förderung bewirkt.

Ich bin fest überzeugt, dasz in dem neuen Frankfurter gymnasium das endziel des griechischen unterrichts mindestens ebenso

gut erreicht werden wird als in den übrigen gymnasien, ja ich wünsche, dasz möglichst bald das griechische mit derselben stundenzahl wie in Frankfurt überall in untersecunda begonnen werde. dann würden die lehrer endlich einmal gezwungen sein, sich stofflich haushälterisch einzurichten und mit der zeit und kraft ihrer schüler sparsam zu wirtschaften. seitdem das latein nicht mehr gesprochen und immer weniger geschrieben wird, ist es eine büchersprache geworden, wird es aus der grammatik gelernt. ebenso verhält es sich mit dem griechischen. die jetzige generation der gymnasiallehrer hat die alten sprachen mehr aus der grammatik gelernt als aus den schriftstellern und sie lehrt die alten sprachen mehr aus der grammatik als aus den schriftstellern. trotz aller mahnungen läszt man noch immer eine menge von grammatischen quisquilien lernen und als quittung über das so geleistete extemporalien schreiben. Mit groszem nachdruck ist in den neuesten preuszischen lehrplänen gefordert, dasz ganz besonders im griechischen unterricht die lectüre das masz für die grammatik bilden müsse. sieht man sich unsere griechischen grammatiken darauf hin an, so musz man sagen, dasz von der syntax $^2/_3$ gestrichen werden können, vieles auch von der formenlehre. in der zeitschrift für das gymnasialwesen 1892 s. 121 hat Hecht berichtet, er habe sich die Anabasis, die Hellenika und die 12 ersten gesänge der Odyssee auf die in ihnen enthaltenen unregelmäszigen zeitwörter angesehen und dabei gefunden, dasz die in der grammatik von Franke-Bamberg verzeichneten 85 zeitwörter auf 34 zu beschränken sind, von denen nur 7 im bisherigen umfang eingeübt werden müssen, während von 16 nur je 1, von 10 nur je 2, von ἔχω 3 unregelmäszige zeiten zu lernen sind. — Es wäre eine sehr verdienstvolle arbeit, den grammatischen stoff von untersecunda an in derselben weise mit rücksicht auf die schulschriftsteller zu untersuchen und zu sichten.

Zahllose in der grammatik verzeichnete, für die lectüre entbehrliche einzelheiten brauchen nicht gelernt sondern nur bei gelegentlichem vorkommen besprochen zu werden. sind erst die regelmäszigen bildungen sicher gelernt, so können die schüler viele abweichungen (die attische zweite declination, den dual u. a.) nach analogie selbst finden. — Beachtenswert ist auch Hechts vorschlag, statt der drei accente nur ein tonzeichen anzuwenden. — Als oberster grundsatz ist streng festzuhalten die von Waldeck in den lehrproben 1892 hft. 1 aufgestellte vorschrift: 'formen und syntaktische verhältnisse sind nur so zu lernen, dasz man sie beim übersetzen sofort erkennen kann, nicht so, dasz man sie auch beim übertragen ins griechische selbst richtig und mit einiger geläufigkeit anwenden kann.'

Waldeck hält mindestens für fraglich, ob man der grammatik nach dem zweiten jahr noch besondere stunden anweisen müsse. er fordert eine wesentliche unterscheidung in der behandlung der

lateinischen und der griechischen grammatik. dort soll mehr systematik herschen, hier gelegentliche behandlung des dem griechischen eigentümlichen im anschlusz an das latein und die lectüre. aus der lateinischen grammatik lassen sich viele dinge von selbst oder mit geringer nachhilfe übertragen, so namentlich in der tempuslehre und satzlehre. die wichtigsten syntaktischen gesetze sind gleich mit beginn der lectüre, im anschlusz an sie und möglichst analog den betreffenden abschnitten der lateinischen grammatik zu behandeln.

Die bisherigen grammatiken sind für diese inductive behandlung freilich nicht geeignet, weil sie von der vorliegenden regel ausgehen. es wird die sehr verdienstvolle aufgabe Reinhardts und seiner mitarbeiter sein, hier das richtige verfahren herauszubilden und vielleicht neue lehrmittel zu schaffen, die eine vorbildliche bedeutung gewinnen könnten. passenden übungsstoff hat bereits Lattmann geliefert in seinem griechischen lesebuch für III^{b} und in seinem übungsbuch für III^{b} und III^{a}.*

Wenn der Frankfurter lehrplan allgemeine giltigkeit erlangte, so könnte der griechische unterricht mit den schülern begonnen werden, die ihn bis zu ende durchführen, die also ein wirkliches interesse dafür mitbringen, während er jetzt den sogenannten Muszgriechen aufgezwungen wird, d. h. den schülern, die sich wider willen so viel von den elementen des griechischen anquälen als sie zur erlangung des 'einjährigenscheins' brauchen und die dann irgend ein handwerk erlernen. denn um die 'vornehmheit' der gymnasien kleinerer städte ist es ein eigen ding. so z. b. gehörten in den jahren 1879—89 von den schülern des königlichen gymnasiums in Wittstock 80 procent dem handwerkerstand an. nach den sehr umfassenden statistischen untersuchungen Treutleins führen nur 27 procent der den griechischen unterricht beginnenden schüler ihn bis zum ende der gymnasiallaufbahn durch. — Man bedenke, wie er sich heben könnte, wenn er von dem bleigewicht der andern 73 procent befreit wäre.

Herder sagte in seinem livländischen schulplan: 'keine schule taugt etwas, an der man nicht dem latein ausweichen kann.' man wende diesen satz wenigstens auf das griechische an und begnüge sich wie die militärbehörde für die sogenannte abschluszprüfung mit zwei fremden sprachen, dann erst würde diese prüfung ihren namen verdienen. für die von dem griechischen befreiten unter-

* als wertvolle vorarbeiten nenne ich noch: die notwendigkeit einer systemänderung im griechischen anfangsunterricht, von E. Koch, neue jahrb. 1892 s. 409—448; was ergibt sich aus dem sprachgebrauch Xenophons für die behandlung der griechischen grammatik in der schule? Berlin 1892, bei Weidmann. für den lateinischen unterricht ist sehr beachtenswert die von Heynacher verfaszte programmbeilage des gymnasiums in Norden 1892: beiträge zur zeitgemäszen behandlung der lateinischen grammatik auf statistischer grundlage.

secundaner liesze sich leicht ein geeigneter ersatzunterricht schaffen. — Doch kehren wir zurück zu Reinhardts schrift.

Mit entschiedenheit und mit vollstem recht verwahrt er sich dagegen, dasz man den Frankfurter versuch mit berufung auf gewisse reformen des auslandes schlechthin als verfehlt bezeichne. dasz in Schweden der altsprachliche unterricht überhaupt gefährdet erscheint, darf, so führt er aus, nicht ohne weiteres auf den späteren beginn der alten sprachen zurückgeführt werden. ein objectives urteil läszt sich darüber augenblicklich nicht gewinnen. stimmungsurteile sowohl für als gegen die dortige reform lassen sich in Schweden in groszer zahl anführen. auch bei uns sind viele philologen mit den bisherigen ergebnissen des altsprachlichen unterrichts durchaus unzufrieden, auch bei uns drängt eine grosze partei auf die vollständige beseitigung der alten sprachen. dieselbe erscheinung in Schweden kann also nicht eine folge des zurückschiebens dieses unterrichts sein.

Dann weist Reinhardt darauf hin, dasz die nordischen völker, wie alle kleinen culturvölker, in der wenig beneidenswerten lage sind, eine gröszere zahl neuerer sprachen lehren zu müssen als wir. zu den von uns gelehrten sprachen kommt für die Schweden noch das deutsche als notwendig hinzu, auch das englische ist für sie unentbehrlicher als für uns. daher ist auch dort die partei, die auf gänzliche beseitigung der alten sprachen drängt, mächtiger als bei uns. sie würde aber auf mehr erfolg rechnen können, wenn die regierenden nicht nachgegeben und den beginn des latein auf das zwölfte lebensjahr zurückgeschoben hätten.

Vergleicht man den lehrplan der schwedischen gymnasien mit dem Frankfurter lehrplan, so ergibt sich, dasz das deutsche die einzige fremde sprache ist, die vor dem zwölften lebensjahr gelernt wird, von da ab, also in sechs jahren, müssen dieselben sprachen gelernt werden, die sich in Frankfurt auf einen neunjährigen zeitraum verteilen. dreimal hinter einander setzt mit jedem jahr eine neue sprache ein. auf eine alte folgt eine moderne, auf diese wieder eine alte, und daneben wird das deutsche noch eine zeit lang fortgeführt. daher wirkt das nebeneinander des elementarunterrichts verschiedener fremder sprachen in Schweden noch störender als bei dem in Preuszen herschenden system.

In seiner viel besprochenen schrift über die fragen der schulreform hat sich professor Ziegler in scharfer weise gegen den Frankfurter versuch ausgesprochen. mit starkem nachdruck beruft er sich dabei auf die persönlichen erfahrungen und beobachtungen, die er während einer fünfjährigen amtszeit in Winterthur an einer schule gemacht, die angeblich nach den grundsätzen der Frankfurter reformer eingerichtet war. Reinhardt bemerkt dazu: 'wenn diese kritik das Frankfurter project träfe, so hätte man es von vornherein aufgeben können.' er beweist aber durch mitteilungen aus den

Winterthurer schulnachrichten, dasz diese schule zur zeit als Ziegler daran unterrichtete, ganz anders eingerichtet war als das neue Frankfurter gymnasium. 'abgesehen von dem äuszerlichen umstande, dasz das lateinische mit dem zwölften lebensjahre begonnen wird, ist alles andere so verschieden wie möglich. alles, was über die schwedischen schulen gesagt worden ist, gilt auch hier, und noch in stärkerem masze.'

Nach meiner ansicht hat überhaupt das heranziehen des auslandes, der vergleich der dortigen verhältnisse mit den unsrigen nicht mehr beweisende kraft als jeder andere vergleich, d. h. durchaus gar keine: comparaison n'est pas raison. das gilt auch von dem bemühen Uhligs, der in seiner schrift: 'die einheitsschule mit lateinlosem unterbau' merkwürdigerweise auch den Frankfurter versuch bekämpft, der mit einer 'einheitsschule' nicht das mindeste zu schaffen hat. meines wissens wünscht sich niemand in Deutschland eine einheitsschule mit lateinlosem unterbau, wohl aber halten viele ein einheitliches schulsystem mit lateinlosem unterbau für notwendig und unabweislich. wenn Uhlig in etwas unklarer verwechslung der begriffe ein solches hat bekämpfen wollen, so hat er sich umsonst bemüht. er hat mit einer gewissen πολυπραγμοσύνη alle nur irgend erdenkbaren gründe und noch einige andere (z. b. die meinungsverschiedenheiten innerhalb des vereins für schulreform u. a.) ins feld geführt, aber bewiesen hat er nichts, konnte es auch nicht, weil sich hier nichts beweisen läszt. noch immer steht behauptung gegen behauptung, entscheiden kann nur die pädagogische that. sie hat in Altona dank meinem verehrten freunde Schlee über den vorbildlichen wert einer andern form des realgymnasiums entschieden, und sie wird in Frankfurt über den wert einer andern gestaltung des gymnasiums und des realgymnasiums entscheiden.

Die Frankfurter berufsgenossen haben eine beneidenswerte aufgabe zu erfüllen, und sie werden sie in mustergiltiger weise lösen, dafür bürgt allein schon der ernst und die schaffensfreudigkeit, mit der sie vor jahren die Perthesschen reformvorschläge für die dortigen lateinschulen angenommen und nach den in gemeinsamer arbeit mit ihrem provinzial-schulrat festgestellten verbesserungen praktisch durchgeführt haben. aufrichtiger dank gebührt ihnen für diese neue freiwillig übernommene mühe schon darum, weil sie auf dem weg zu ihrem ziel manchen bleibenden gewinn erringen werden.

Es wird sich herausstellen, dasz die sprachlich-formale bildung einfach durch den unterricht vermittelt werden kann und musz, der sie überhaupt wirklich erzielen kann: durch den unterricht in der muttersprache. das durch eine verhängnisvolle verwechslung psychologischer und logischer denkformen entstandene dogma, formale bildung oder gar logische bildung könne am besten (oder

gar ausschlieszlich) erzielt werden durch den lateinischen unterricht und insbesondere durch den in sexta beginnenden lateinischen unterricht, wird sich als das erweisen, was es ist: als ein mit der zähigkeit eines πρῶτον ψεῦδος festgehaltenes vorurteil. es wird sich zeigen, dasz der deutsche unterricht in der wechselwirkung mit einer modernen fremden sprache dazu berufen ist, zur klärung und durchdringung der begriffe hinzuführen, also formal bildend zu wirken, und es wird sich ergeben, dasz so die sprachkraft, das sprachgefühl für die muttersprache in natürlicher entwicklung sich besser entfalten wird als unter dem bann der lateinischen sprachform. es werden sich bei freier bewegung und verändertem spielraum der kräfte neue und wichtige methodische gesichtspunkte herausbilden nicht nur für den deutschen und französischen sondern namentlich für den lateinischen und griechischen unterricht. dasz wir auch neue eigenartige lehrmittel zu erwarten haben, zeigt sich bereits in zwei sehr beachtenswerten erscheinungen: in der für den anfangsunterricht des latein in tertia bestimmten bearbeitung des helvetischen kriegs von Baethhe und in dem für den beginn des französischen unterrichts in sexta bestimmten lehrbuch von Banner.

Ich schliesze mit einigen sätzen Reinhardts, die vollständig meine innerste überzeugung ausdrücken: 'wenn die zeit, die den alten sprachen künftig im gymnasium gewidmet werden kann, doch einmal eine nicht unbedeutende einbusze erleiden soll, so ist es in jedem sinne besser, die beschäftigung mit ihnen auf eine geringere zahl von jahren zu beschränken, hier sie aber so zu treiben, dasz sie einen bleibenden eindruck hinterlassen. wir müssen wünschen, mit der geisteskost, die wir für die beste halten, den jüngling in den jahren zu nähren, wo sein geist gereift und seine seele empfänglich ist für die grösze und bedeutung der welt des altertums und seiner lebensformen. das ist wichtiger als dasz das lateinische das äuszere a und o des unterrichts bleibe. für diesen zweck ist es gleichgiltig, welche sprache den reigen der fremden sprachen eröffnet . . . je gründlicher, schneller und klarer die consequenzen der neuen lage gezogen werden, desto besser werden die unvergänglichen kräfte und güter erhalten, die wir unter dem namen humanismus zusammenfassen. die hälfte ist oft mehr als das ganze, und wer die hauptfestung verteidigen will, musz sich entschlieszen, die vorwerke, die doch nicht zu halten und die wertlos geworden sind, möglichst frühzeitig zu räumen.'

Schönebeck a. E. G. Völcker.

52.

LEHRMITTEL FÜR DAS DEUTSCHE NEBST EINIGEN BEMERKUNGEN ÜBER DEN UNTERRICHT IN DER MUTTERSPRACHE ÜBERHAUPT.*

I.

1) AUSGEWÄHLTE DEUTSCHE DICHTUNGEN ZUM AUSWENDIGLERNEN UND VORTRAGEN. HERAUSGEGEBEN VON DR. C. BOETTCHER. Leipzig, Teubner. 1890. X u. 158 s. kl. 4.

2) DEUTSCHES LESEBUCH FÜR HÖHERE LEHRANSTALTEN. HERAUSGEGEBEN VON DEN LEHRERN DER DEUTSCHEN SPRACHE AN DEM KGL. REALGYMNASIUM ZU DÖBELN. ERSTER TEIL: SEXTA. ZWEITE AUFLAGE. Leipzig, Teubner. XII u. 289 s. 8.

3) HANDBUCH DER DEUTSCHEN SPRACHE FÜR HÖHERE SCHULEN. MIT ÜBUNGSAUFGABEN. VON DR. O. LYON. ERSTER TEIL: SEXTA BIS TERTIA. ZWEITE AUFLAGE. Leipzig, Teubner. 1889. VIII u. 271 s. 8.

4) DIE LECTÜRE ALS GRUNDLAGE EINES EINHEITLICHEN UND NATURGEMÄSZEN UNTERRICHTES IN DER DEUTSCHEN SPRACHE SOWIE ALS MITTELPUNKT NATIONALER BILDUNG. DEUTSCHE PROSASTÜCKE UND GEDICHTE ERLÄUTERT UND BEHANDELT VON DR. O. LYON. ERSTER TEIL: SEXTA BIS TERTIA. Leipzig, Teubner. 1890. XII u. 433 s. 8.

Es ist gewis kein zufälliges zusammentreffen, wenn in der zeit, wo selbst aus kaiserlichem munde worte über die beherschende stellung des deutschen unterrichtes erklangen, die alle mit deutschem schrift- und volkstum es wohlmeinenden mit freude vernahmen, auszer den leidigen sammlungen von aufsatzthemen auch würdigere hilfsmittel für den deutschen unterricht in gröszerer ausdehnung begehrt und geboten werden.

1) Boettcher zunächst kommt mit seiner auswahl deutscher dichtungen zweifelsohne einem bedürfnisse entgegen. denn an den schulen, wo von unten bis oben hinauf die übung des gedächtnisses zugleich dazu dient, der jugend eine gute blütenlese deutscher dichtungen zu eigen zu machen, — leider sind das noch lange, lange nicht alle im weiten deutschen vaterlande! — wird auch der übelstand empfunden werden, dasz es schier unmöglich ist, auf höheren stufen dem verluste des früher erworbenen gutes entgegen zu arbeiten. teils wünschen die eltern trotz aller gegenteiligen wünsche der lehrer eben doch, die deutschen lesebücher früherer jahrgänge wieder zu geld zu machen; es sind ja auch jetzt so viele, meist ein teurer

* auf wunsch des verfassers bestätigt die leitung der jahrbücher, dasz der folgende aufsatz schon vor längerer zeit eingegangen war.

dicker band für jedes jahr! teils sitzen in höheren classen schüler von andern anstalten, deren lesebuch vielleicht selbst der lehrer nicht kennt.

Welchen vorteil müste solchen verhältnissen gegenüber der bekanntschaft mit den perlen der deutschen dichtung aus einer kleinen sammlung erwachsen, die, von hinreichend weit blickenden fachmännern zusammengestellt und billig! möglichst in allen deutschen mittelschulen gleichsam den wunderborn bildete, an dem alle der nahrung bedürftigen, mögen noch so viele den wohnort oder die stätte ihrer bildung wechseln, dieselbe nahrung finden könnten! wie würde da auch von dieser seite her noch fester und fühlbarer ein gemeinsames band alle höhere bildung suchenden jungen und dann auch älteren und alten Deutschen umschlingen!

Solch ein gedanke hat vielleicht auch dr. Boettcher, als er die auswahl traf, mehr gewis der Teubnerschen buchhandlung, als sie diese in ihren verlag nahm, vorgeschwebt. sicher ist auch in Boettchers arbeit, wie auch schon in der von ihm verfaszten abhandlung im Königsberger programm von 1885, eine wesentliche aufgabe des deutschen unterrichts mit erfreulichem nachdrucke betont und zu ihrer lösung ein bequemeres hilfsmittel dargeboten. was es bietet, kann nur eine kurze inhaltsangabe zeigen.

Nach dem inhaltsverzeichnisse, in dem auch namen und lebenszeit der herangezogenen dichter angegeben werden, sind auf 158 seiten die dichtungen den classen also zugeteilt:

Sexta (s. 1—11): 'einkehr', Reinicks 'sonntagsfrühe', Hoffmanns v. F. 'kaiser Wilhelm', 'der gute kamerad', Harries 'heil dir im siegerkranz', Reinicks 'wie ist die erde doch so schön', 'des knaben berglied', 'Siegfrieds schwert', 'heidenröslein', 'schwäbische kunde', Claudius 'lied hinterm ofen zu singen', das kindergebet 'müde bin ich' und zwei Schillersche rätsel.

Quinta (s. 12—23): 'das lied der Deutschen', 'der alte Ziethen' v. Fontane, 'Friedrich Barbarossa', 'die wacht am Rhein', Arndts 'lied vom feldmarschall', 'der reichste fürst', 'Heinrich der vogelsteller', 'reiters morgengesang', 'gefunden', 'das schwert', 'der alpenjäger', 'sandwirt Hofer' und wieder zwei Schillersche rätsel.

Quarta (s. 24 — 39): 'kaiser Rudolfs ritt zum grabe', 'ich hab' mich ergeben', 'der handschuh', 'auf Scharnhorsts tod', 'das lied vom braven mann', Thiersch' 'Preuszenlied', 'das vaterland' von Schenkendorf, 'die Leipziger schlacht', 'Friedrich Rotbart' v. Geibel, 'die legende vom hufeisen', 'der schenk von Limburg'.

Untertertia (s. 40 — 54): 'der blinde könig', 'der sänger', 'der zauberlehrling', 'der jäger abschied', 'der überfall im Wildbad', 'das schlosz am meer', 'des sängers fluch', Schenkendorfs 'frühlingsgrusz an das vaterland', 'Belsazar', 'Lorelei', Walthers 'ich hân lande vil gesehen' in Simrocks übersetzung.

Obertertia (s. 55—76): 'Erlkönig', 'der ring des Polykrates', 'die bürgschaft', 'der taucher', 'der graf von Habsburg', 'der postillon',

'das grab in Busento', 'Lützows wilde jagd', 'gebet während der schlacht am 3 september 1870'.

Untersecunda (s. 77—101): 'die kraniche des Ibykus', 'das lied von der glocke', 'jungfrau von Orleans', prolog, a. 4., 'Tell' II 1 ('verblendeter, vom eitlen glanz verführt' usw.) und IV 3 ('durch diese hohle gasse').

Obersecunda (s. 102—123): 'Hermann und Dorothea', Klio 34—80, und schlusz ('wir wollen halten und dauern'), 'der fischer', 'Hektors abschied', 'die schlacht', Klopstocks 'Zürcher see', 'gesang der geister über den wassern', 'das siegesfest', 'die macht des gesanges', 'die worte des glaubens', sprüche des Confucius, 'das verschleierte bild zu Sais', 'Maria Stuart' III 1 ('lasz mich der neuen freiheit genieszen').

Prima (s. 125—158): 'Hermann und Dorothea', elegie, 'meine göttin', 'Prometheus', 'grenzen der menschheit', 'das göttliche', 'ideal und leben', aus den 'künstlern', aus 'Nathan' III 2 ('vor grauen jahren lebt' ein mann'), 'Iphigenie auf Tauris' I 1 und IV 1 und 5, 'Faust' I 'vom eise befreit' usw., prolog zu 'Wallensteins lager' 'sechzehn jahre der verwüstung', 'Piccolomini' I 4, 'Wallensteins tod' I 4 und II 2 und aus der 'braut von Messina' folgende stellen: 'sage, was werden wir jetzt beginnen?' 'was sind hoffnungen, was sind entwürfe?' und 'durch die straszen der städte, vom jammer gefolget, schreitet das unglück'.

Man wird hieran besonders die allmähliche steigerung der anforderungen billigen. aber mit der auswahl wird man nicht durchaus einverstanden sein, wenn es auch schwer ist, da überzeugende einwendungen zu machen, wo, wie hier, das ergebnis von fachconferenzen vorgelegt wird und anderseits das gefühl des einzelnen so leicht versucht ist sich geltend zu machen. trotzdem kann ich einiges doch nicht zurückhalten. erst etwas äuszerliches: fügungen wie 'aus die künstler', 'aus die Piccolomini', 'aus die braut von Messina' sollten lehrer des deutschen in einer auswahl von musterdichtungen ihren schülern nicht zumuten; denn der grundsatz der abschreckung kommt in der schule doch nicht so zur geltung! — Auch gegen die zuweisung mancher dichtungen an die betreffenden classen kann ich wenigstens die stärksten bedenken nicht unterdrücken. sind die quartaner für 'den handschuh' reif genug und gar untertertianer für 'den zauberlehrling'? anderseits ist das der obertertia zugewiesene 'grab im Busento' wahrlich schon viel eher leicht zum verständnis zu bringen. vor allem aber scheint mir die auswahl aus der 'jungfrau von Orleans', 'Tell' und den 'Piccolomini' nicht glücklich; die stellen sind zu gefühlvoll und geben keinen rechten einblick in die grösze der dramen. aus der 'jungfrau' böte dieselbe stimmung wie der erste monolog und zugleich eine erinnerung an die ganze entwicklung, ja den fingerzeig für die rechte würdigung der so oft misverstandenen schuld Johannas ihr selbstgespräch IV 1; oder welche gewaltige kraft hat I 5, z. b., welch' treffliches bild des

schwachen, aber edlen königs entwirft I 6. entspricht ferner etwa Maxens empfindsame schilderung der 'heimkehr der krieger aus dem felde', die noch dazu lediglich durch die liebesepisode hervorgerufen ist, auch nur entfernt der gewalt der Piccolomini-dichtung? da hätte doch wahrlich ganz andere bedeutung z. b. II 6 das gespräch zwischen Illo und Wallenstein, das dessen verhältnis selbst zu den getreusten so klar und deutlich vorführt und begründet, oder ein teil von V 1 oder V 3, zwei auftritten, die ebenso deutlich den standpunkt der beiden hauptpersonen beleuchten, wie sie auf das vorhergegangene zurück- und auf das schluszstück der trilogie vorwärtsweisen. ist endlich das selbstgespräch, in dem sich Tell so kalt und gezwungen das recht des mordes erklügelt, so lernenswert? mag dafür lieber der auftritt zwischen Rudenz und Öttinghausen vollständiger aufgenommen werden.

Aus ganz anderem grunde möchte ich Fontanes 'lied vom alten Ziethen' und vor allem Thiersch' 'ich bin ein Preusze' gestrichen sehen: allein deshalb, dasz man sich daran nicht zu stoszen brauche, wenn man das im ganzen — ausdrücklich sei es nochmals gesagt — durchaus zweckdienliche büchelchen Boettchers auch in nichtpreuszischen schulen einführen will.

2) Eine bereits rühmlich bekannte erscheinung tritt uns mit dem Döbelner lesebuche entgegen. und dasz es aus einem lesebuche für realschulen und verwandte anstalten eins für höhere lehranstalten geworden ist, da es auch in viele humanistische gymnasien eingang gefunden hatte, spricht auszer der alten bekanntschaft und dem bedürfnisse einer zweiten auflage noch besonders deutlich für seine trefflichkeit. obendrein sind in der neuen auflage, die also durchaus kein bloszer abdruck ist, noch manche vorzüge hinzugekommen. über diese zu berichten kann denn hier allein meine aufgabe sein.

In nr. I (märchen) ist das für VI so überaus lange stück von Werner Hahn, der 'königssohn aus Goldland', gestrichen; dafür ist aber die abteilung durch drei Grimmsche märchen ('der arme und der reiche', 'Dornröschen', 'wolf und fuchs') sowie durch Volkmanns 'wunschring' bereichert worden. auch unter II (deutsche sagen und schwänke) hat das vor allem zu lange, auch nicht besonders schöne stück 'Rübezahl und der schneidergeselle' einer sehr hübschen mehr beschreibenden darstellung von Rübezahl als dem herrn des Riesengebirges platz gemacht. auch III weist veränderungen auf. zunächst in der überschrift, die statt 'antike sagen' jetzt 'sagen aus dem altertum' lautet, zugleich ein zeichen, wie die herausgeber überall auch auf mögliche verdeutschungen bedacht genommen haben. mehr im inhalte. an die stelle dreier stücke aus Schwab über die Trojasage, die nur vorgeschichtliches, bzw. nebensächliches in breiter ausmalung boten, sind drei stücke von Albert Richter, bzw. Gotthold Klee getreten, worin gar glücklich die hauptpunkte des Trojakrieges erzählt werden. ebenso sind von den drei Odysseusstücken der ersten

auflage zwei durch kindlicher gefaszte erzählungen über dieselben gegenstände von Andrä und Abicht ersetzt.

Zahlreiches neues ist zu den geschichtlichen abschnitten unter IV hinzugefügt: 'die edelfrau von Kriebstein', 'unterthanentreue' (Freibergs 1446), 'der fähnrich von Scharfenstein', 'zwei reiterstückchen aus dem deutsch-französischen kriege'; auch die geschichten aus dem leben kaiser Wilhelms sind um zwei muntere und erfreulich kurz gehaltene vermehrt; nicht minder ist die zweite hälfte des alten recht trocknen stückes 'prinz Friedrich Karl als lebensretter', die von Bismarck (!) handelte, zu einer wirklich verständlichen erzählung von B.s rettung seines burschen erweitert. noch erfreulicher ist unter V die vermehrung der Hebelschen stücke (freilich wieder in schrift deutsch) um zwei ('der kluge richter' und 'bequeme schiffahrt').

Im naturgeschichtlichen teile ist das Gudesche stück 'die arbeitsbienen' — und welcher freund erwärmender, kindlicher darstellung solcher gegenstände freute sich darüber nicht! — durch zwei Wagnersche nummern ersetzt; den schlusz macht jetzt hier der fuchs und der affe, während vier dem gesichtskreise des sextaners noch ferner liegende stoffe: bär, löwe, krokodilfang und eisbärjagd, gestrichen sind. wenn schon hiermit eine gröszere angleichung an die im fachunterrichte behandelten stoffe erzielt ist, so gilt dies noch mehr von der letzten abteilung: 'aus der länder- und völkerkunde', wo 'Schneekoppe, Rhein- und Niagarafall' weggefallen und dafür 'eine Elbfahrt durch Sachsen' und 'erzgebirgische spielwaren' aufgenommen sind; änderungen, die der in sexta vorschriftsmäszigen sächsischen (oder thüringischen) heimatskunde zu gute kommen.

Übrigens ist nicht nur darauf bedacht genommen, dasz schwierigere oder ferner liegende stoffe mit geeigneteren vertauscht wurden; auch bis ins einzelne erstreckt sich vielmehr die arbeit der herausgeber: alle längeren stücke sind in zweckmäsziger weise zerlegt, die fremdwörter sind, wie an einem beispiele schon gezeigt ist, möglichst ausgemerzt, überflüssige sätze, schwierige worte und wendungen entfernt. man sehe sich darauf hin z. b. den ersten abschnitt von Dädalus und Icarus an: da ist die thörichte bezeichnung des Dädalus als des grösten künstlers des griechischen altertums wie der verschwommene ausdruck 'und sonstige bauten' und die für die erzählung ganz gleichgiltige angabe vom Minotaurus gestrichen, die dem knaben unverständliche künstlereifersucht hat sich wenigstens blosz in eifersucht verwandelt, und das stück schlieszt mit Icarus' falle ins meer und seiner bestattung, nicht mehr mit der den knaben nach der hauptsache ganz gleichgiltigen meldung von Dädalus' weiterreise.

Auch der poetische teil zeigt, wenigstens äuszerlich, ein anderes gesicht: alle epischen gedichte sind voran- und die lyrischen nachgestellt, ferner ist die für den knaben sehr störende brechung der

verse durch den druck durchweg vermieden und endlich sind einige nummern gestrichen und andere eingefügt, so besonders das lied vom bischof Benno (statt des 'mäuseturms') und Hallbauers 'mein Sachsenland'.

Man sieht aus dem gesagten, dasz rührige hände und auf alles bedachte köpfe thätig gewesen sind, das Döbelner lesebuch, das sich schon in seiner alten gestalt weit und breit eingang verschafft hatte, noch vollkommener und brauchbarer zu machen; und man kann es getrost als das beste und geeignetste lesebuch für sächsische und thüringische mittelschulen empfehlen.

Nur an die verlagsbuchhandlung hätte ich noch eine bitte. bei so groszen abweichungen der auflagen von einander ist es sehr störend, beide neben einander benutzen zu müssen; und doch ist man dazu gezwungen, wenn, wie diese ostern hier, noch beide nebeneinander verkauft werden. wenn es nicht angeht, dasz die wenigen von der alten auflage übrigen bücher ganz eingezogen werden, könnte denn da nicht die verlagshandlung an dem und jenem orte die noch lagernden alten einfordern und dann die und die orte nur noch mit der alten, andere nur mit der neuen auflage versorgen? mit dieser gewis kleinen mühe wäre der schule ein recht groszer dienst erwiesen!

3) Kürzer kann ich mich über die zweite auflage des ersten teiles des Lyonschen handbuches der deutchen sprache fassen. denn neben wenigen kleinen änderungen in einigen aufgaben und deren zählung weist sie nur eine gröszere, dafür freilich um so dankenswertere auf. das sind die in der vierten abteilung (für tertia) eingefügten §§ 24—26 vom gebrauche des indicativs, conjunctivs und imperativs. besonders die ausführungen über den conjunctiv mit ihren ungemein geschickt gestalteten beispielen lassen das buch auch auf diesem jetzt so verwahrlosten gebiete als zuverlässigen ratgeber und führer erscheinen und sind geeignet, wenn sie der jugend einmal beigebracht sind, mit der zeit der in den conjunctivsätzen eingerissenen verwilderung wenigstens bei den gebildeten zu steuern.

4) Weitaus das bedeutendste von den hier zu besprechenden büchern ist ohne allen zweifel Lyons buch von der lectüre als der grundlage eines einheitlichen und naturgemäszen unterrichts in der deutschen sprache. das ist ein buch, das wegweisend werden kann und musz; das ist ein born, der, der innigsten vertrautheit mit der entwicklung unseres volkes in sprache, sitte, lebensart und geschichte entsprudelt, nie versiegt und den lehrer, der nicht immer alles gleich vollständig zur hand hat, der vielleicht von andern gebieten kommend doch den ihm aufgetragenen deutschen unterrichte in einer seiner bedeutung entsprechenden weise erteilen möchte, mit bester nahrung versorgt.

Das buch enthält, wie der verfasser selbst sagt und mit recht sagen kann, alles das, was dem lehrer gegenwärtig sein musz, wenn

seine unterrichtsstunde eine wirklich belebende, eine aus dem gefühl der beherschung stammende kunstleistung sein soll, womit natürlich durchaus nicht gesagt wird, dasz so reiche Lyonsche oder eigene kenntnisse vom lehrer auf den armen schüler ausgeschüttet werden sollen. die gröste fülle des stoffes wird in den ersten beiden abteilungen für sexta und quinta geboten, deren jede über 150 seiten umfaszt, während die dritte für quarta schon blosz 100, die vierte für untertertia kaum 40 füllt, ein verfahren, das freilich vom standpunkte des schülers wie lehrers gleichberechtigt ist, da für beide das bedürfnis nach rat und hilfe immer geringer werden wird, je mehr die stoffe der sexta und quinta in Lyons trefflicher art durchgearbeitet sind. in jeder abteilung sind zuerst lesestücke in ungebundener und dann solche in gebundener rede behandelt; während aber der raum, der beiden arten in den letzten zwei abteilungen gewidmet ist, etwa gleich ist, macht auf den beiden untersten stufen der umfang der erläuterung prosaischer stücke gerade das doppelte des gedichten gewidmeten raumes aus. auch dies ist nur natürlich. denn einmal dürfen doch gedichte nicht der überwiegende lesestoff sein; sodann aber hält Lyon mit recht von ihrer behandlung alles fern, was nicht unbedingt zum verständnis ihres wortlautes und ihrer gliederung nötig ist, was nicht zu der in ihnen herschenden und für ihren rechten genusz erforderlichen stimmung passt und was nicht zur erfassung und nachempfindung ihrer ganzen schönheit hinführt. stunden, in denen die schüler mit perlen deutscher dichtung bekannt gemacht werden, sind ihm seltene echte weihestunden, deren eindruck auch nicht dadurch nachträglich verwischt oder doch beeinträchtigt werden darf, dasz womöglich jedem gedichte eine aufgabe für einen aufsatz abgewonnen werden soll. alle die zahlreichen vielfach erprobten und durchdachten, und deshalb trefflich in einander greifenden übungen also, die er anzustellen rät, um die schüler einen reichen wortschatz, einen gröszeren vorrat klarerer bilder, festigkeit in rechtschreibung und wort- und satzfügung, sowie gröszere fähigkeit im selbständigen gedankenausdruck gewinnen zu lassen, weist er ausschlieszlich der behandlung der prosastücke zu.

Doch um zum einzelnen zu kommen, so bietet er zunächst gewöhnlich unter *a*) einleitung reichhaltigen, überaus reichhaltigen stoff dar, den der lehrer etwa dazu benötigen kann, als vorbereitung auf das gedicht die rechte stimmung dafür bei seinen schülern zu erwecken. darin bringt er erzählungen aus der geschichte und sage bei, deren zeit, deren kreise das betreffende gedicht angehört; dann angaben über die quellen und zwecke des gedichtes; zahlreiche parallelen, also verwandte sagen oder ganze gedichte oder dichterstellen, worin die gleiche auffassung herscht, verwandte stimmungen anklingen; für fabeln oder andere stücke, in denen tieren ein gewisses menschliches empfinden beigelegt wird, eigne oder den besten fachschriftstellern entlehnte beschreibungen und schilderungen dieser

tiere und ihrer lebensart; endlich auch kurze andeutungen über art, leben und schaffen eines dichters, über wesen, eigentümlichkeit und entwicklung einer dichtungs- oder darstellungsart.

Auf eine kurze auf dieser einleitung fuszende bemerkung zu einem durchzunehmenden prosastücke, auch einer mitteilung einer ähnlichen erzählung oder derselben in anderer fassung, beziehentlich einer ausführlicheren der erweckung der rechten weihevollen stimmung und vorbereitung dienenden ausführung des lehrers vor der durchnahme eines gedichtes soll dann der vortrag folgen, dort gleich durch die schüler selbst, hier erst in meisterhafter, maszgebender weise durch den lehrer, dann durch einen begabten (!) schüler. daran erst soll sich die sacherklärung schlieszen, für die er unter *b*) ebenfalls die zahlreichsten aufschlüsse gibt. gleichmäszig auf sprach-, schrift- und geschichtskunde wie auf groszer bewandertheit auf allen gebieten beruhend, dienen diese nicht blosz dem sachlichen, inhaltlichen verständnisse, sondern mahnen auch zur gehörigen würdigung der form, gefälliger ausdrücke, besonders formschöner sätze, poetischer kunstmittel, wie stab- und kehrreime und bildlicher ausdrücke; besonders wird auch hier schon vielfach dazu anregung gegeben, wie sich die sprachgewandtheit der schüler dadurch heben läszt, dasz man sie vorkommende wendungen, seltenere, altertümlichere zumal, durch möglichst viele jetzt in gleicher bedeutung vorkommende ausdrücke ersetzen läszt. für die gedichte verlangt und gibt er auszer der notwendigsten sacherklärung und hinweisung auf besondere poetische schönheiten nur noch in knapper, scharf ausgeprägter form den aufbau, die gliederung derselben, und manchmal noch einige bemerkungen über den dichter.

Bei den prosastücken folgt auf die sacherklärung stets ein kaum minder reichhaltiges capitel *c*) wortschatz. darin werden besonders wichtige, bedeutungsvolle und weitverzweigte wörter behandelt nach ihrer verschiedenen bedeutung und ihrer allmählichen entwicklung, nach ihren zusammensetzungen, nach ihrem leben in sprichwörtern, formeln und redensarten, natürlich mit der absicht, dasz die wichtigsten in der gegend üblichsten den schülern selbst entlockt, über die schwelle ihres bewustseins gehoben werden sollen, hinter der sie oft gar zahlreich ruhen, nur einer kleinen unterstützung bedürfend, um bewust zu werden. für zumal sittengeschichtlich wichtige gegenstände und werkzeuge, für stände und berufsarten wird daraus oft ein abrisz ihrer ganzen geschichte von ihrer ersten einführung und älteren verwendung bis zu ihrer heutigen geltung; besonders ausführlich möchte er dabei die bekannteren tiere, besonders die haustiere behandelt sehen, nur nicht etwa in zoologisch-anatomischer weise, sondern lediglich so, wie sie der knabe selbst in ihrem thun und treiben, in ihrem verhältnisse zum hause und seinen bewohnern beobachten oder nach fabeln und erzählungen kennen kann. hierher rechnet er auch die ja bei der lectüre so oft gebotene zusammenstellung sinnverwandter wörter. endlich bezeichnet Lyon die der

ansammlung eines wortschatzes dienenden übungen auch als das feld, auf dem die schule einen verständigen kampf gegen die fremdwörter mit ausfechten kann. zu diesem zwecke verlangt er von quarta an neben der erklärung der fremdwörter auch übungen, — aber natürlich maszvolle —, aus denen der schüler sich zugleich von der verschwommenheit und entbehrlichkeit der fremdwörter selber überzeugen kann; sie bestehen besonders darin, dasz die schüler in einer möglichst groszen anzahl von sätzen, in denen sich ein und dasselbe fremdwort in den verschiedensten bedeutungen breit macht, eben dies durch manigfaltige gefällige deutsche wörter und wendungen auszudrücken veranlaszt werden.

Doch besser als aus einem solchen berichte wird die reichhaltigkeit dieser teile, sacherklärung und wortschatz, aus einem beispiele erhellen. auf s. 218 ff. ist Hebels gemütvolle erzählung 'kannitverstan' behandelt. nach der einleitung über Hebel und seine dichtungen gewährt die sacherklärung aufschlusz über die ausdrücke: in die augen fallen und augenfällig, schaut's da heraus und läuft's darauf hinaus? sich nicht entbrechen können, sich an jemand machen. da ermangelt die erklärung nicht hinzuweisen auf den schönen sächsischen genetiv in 'an des vaters haus', auf die wohlthuende abweichung von der üblichen prosaischen stellung in den worten: 'ein langer zug von freunden und bekannten folgte nach, paar um paar, verhüllt in schwarze mäntel und stumm', auf den kräftigen ausdruck paar um paar statt des matten zu zweien, auf die personification in 'dem gefühl, das an keinem menschen vorübergeht', endlich auf die schönen gegensätze zwischen dem groszen hause und reichen schiffe und dem engen grabe wie zwischen dem braven handwerksburschen, der aufrichtig trauert, trotzdem dasz ihm die vorübergetragene ganz fremd ist, und zwischen dem kaufherrn, der trotz seiner engen bekanntschaft mit dem verstorbenen in dessen grabgeleit sich doch nicht mit ihm, sondern mit seinen geschäften beschäftigt zeigt. was aber das eigentlich sachliche anlangt, da erhalten wir eine kurze schilderung Amsterdams und der ehemaligen sitte der wanderschaft; es wird uns die ganze geschichte des wortes bursche erklärt und ebenso die abstammung und bedeutung der wörter kamin, gesims, levkoie, vermummen, Zuidersee und appetit[1]; nicht minder der name tulpe, für dessen Hebelsche form tulipane auch ein vers Paul Gerhardts beigebracht wird. endlich fehlt auch eine kurze treffende beschreibung des rosmarins und der raute sowie die erklärung ihrer sinnbildlichen verwendung nicht. unter

[1] wenn man an einem so trefflichen buche im einzelnen ausstellungen machen darf, so wäre das vielleicht einer von den fällen, wo Lyon dem lehrer gar zu viel sagen zu müssen glaubt. ähnlich ist es, wenn er s. 369 zu den worten 'dort stürzen wohl verzweifelt die schlegler jetzt heraus?' aus den 'drei königen zu Heimsen' für den lehrer die erklärung geben zu müssen glaubt: gemeint ist, um durch einen ausfall im kampfe auf leben und tod ihr heil zu suchen.

dem wortschatze gibt Lyon zuerst unter hinweis auf die redensart 'mit schiff und geschirr' und das französische vaisseau die ursprüngliche bedeutung des wortes schiffgefäsz an. dann zählt er die vielen und verschiedensten arten der wasserfahrzeuge auf und beschreibt ausführlich eine schiffswerfte mit allen ihren anstalten, die teile, einrichtung und ausstattung eines schiffes wie die entwicklung des schiffsbaues. hierauf bringt er eine schilderung des matrosenlebens von Forster zum abdruck. dann führt er gegenstände auf, denen ihre ähnlichkeit mit der form des schiffes auch diesen namen eingetragen haben[2]; zählt schier ohne ende zusammensetzungen wie redensarten und sprichwörter auf, in denen das wort vorkommt, und behandelt endlich seine verwendung in metaphern, wofür als beispiele der anfang und schlusz aus Goethes 'seefahrt' und die zwei ersten strophen aus Sturms 'nimm Christum in dein lebensschiff' angeführt werden, während zum schlusz noch Lenaus gedicht 'der schiffsjunge' abgedruckt ist.

Wir kommen endlich zu den letzten drei gebieten, die Lyon noch im anschlusz an die prosalectüre angebaut sehn will; das sind die grammatik, die stilistik und die rechtschreibung nebst zeichensetzung. für die letze liefert ja gewis das lesen immer der beispiele gerade genug; für die zu behandelnden capitel der rechtschreibung dagegen bleibt der zusammenhang mit der lectüre immer ein ziemlich loser, indem wenige beispiele mit denselben, beziehungsweise mit verwandten und von den schülern oft verwechselten lauten, mit gleicher art zur bezeichnung der länge u. ä. die veranlassung geben, die betreffenden §§ der ministeriellen regeln für die deutsche rechtschreibung, beziehungsweise seiner grammatik durchzunehmen und dann, wie ausdrücklich auch Lyon fordert, in dictaten zu üben. ähnlich ist das verhältnis zwischen lectüre und grammatik. auch hier bieten ihm die lesestücke für die wortlehre zahlreiche beispiele, für die satzlehre die mustersätze, nach deren zusammenstellung und betrachtung er allemal die entsprechenden aufgaben seiner grammatik lösen zu lassen empfiehlt.

Besonders anerkennenswert ist es aber, dasz er von der satzlehre eine brücke zur aufsatzlehre, zur stilistik zu schlagen versteht. z. b. beim 'rat der mäuse' hat er unter dem wortschatze eine beschreibung der katze und eine zusammenstellung vieler auf ihre eigentümlichkeiten beruhenden sprichwörter und redensarten gegeben. später verlangt er die bildung sich auf das lesestück oder die daran geknüpften mitteilungen beziehender sätze. die schüler bilden sie erst bunt durch einander. beschränkt man sie dann auf aussagen über die katze und läszt von diesen sätzen, die, wenn sie niedergeschrieben werden, nach seiner vorschrift mit fortlaufenden

---

[2] hier hätten umgekehrt den knaben nicht minder nahe gelegen das schiff unten am möbelwagen und besonders das schiff = die schoszkelle vorn am frachtwagen.

zahlen zu versehen sind, die verwandtes enthaltenden zusammenrücken, so sehen die schüler aus grammatisch-stilistischen übungen zu ihrem — man beobachte sie nur dabei! — freudigen staunen die erste einfachste form der beschreibung entstehen. ein ausgeführtes muster gibt Lyon im anschlusz an das lesestück 'Herkules holt den Cerberus aus der unterwelt', also schon in sexta. da es zugleich mit klaren fingerzeigen über die aufgaben einer beschreibung versehen ist und daran auch gezeigt wird, wie aus einer ursprünglichen, durch geschickt leitende fragen des lehrers gewonnenen einfachen ausführung allmählich eine bessere zweite und noch eine bessere dritte form entstehen kann, wird es gewis ein willkommener ratgeber für gar manche lehrer sein, die erfahrungsgemäsz die aufgabe, durch die knaben beschreibungen anfertigen lassen zu sollen, oft nicht weniger unangenehm empfinden als diese. zugleich zeigt das beispiel, wie solche beschreibungen ungezwungen und natürlich dem unterrichte entwachsen können. in gewis geeigneter weise ist nämlich der hund als der diesem lesestücke zugewiesene teil des wortschatzes behandelt worden, also dasz die knaben auf die leitenden fragen des lehrers, die sie aus ihrer beobachtung etwa nicht beantworten können, auf grund jener erörterungen auskunft geben können. in ähnlicher weise führt der rangstreit der tiere auf eine beschreibung des pferdes, Herders weinstock auf eine des weines oder kannitverstan auf eine schiffsbeschreibung.

Doch dies herauswachsen der beschreibungen aus der lectüre ist nur eine der übungen, deren möglichkeit Lyon zeigt, ja ist eine glanzleistung der Lyonschen methode. daneben stehen eine unzahl weit einfacherer, die aber gerade darum anfangs weit nötiger sind und deshalb von ihm jedesmal angeraten werden. solche sind die wiedergabe einer erzählung in einfachen, wie er immer verlangt, (an der tafel oder im diarium?) zu numerierenden sätzen. diese läszt er dann wieder zu einer andern form der erzählung zusammenfügen, deren einzelne sätze besser zusammenhängen. eine von ihm für jedes lesestück von sexta bis tertia mit recht geforderte arbeit ist es, dasz seine gliederung in knappen sätzen oder in überschriften für die einzelnen teile aufgezeigt werden soll, eine übung, von der er mit recht (s. 325) für die bildung des stiles und geistes viel erwartet, und zwar um so mehr, je länger allmählich die stücke werden, je mehr es also gilt, sich von der vorliegenden form mit dem vielen nebensächlichen loszumachen, wenn in den kurzen einzelsätzen wirklich nur die hauptsachen zum ausdruck kommen sollen. der gipfelpunkt auf dieser bahn ist wieder erreicht, wenn der lehrer die schüler dahin zu bringen vermag, dasz sie den inhalt selbst eines langen abschnittes in einem einzigen mehrgliedrigen satze wiederzugeben im stande sind.

Demselben zwecke, der ausbildung der sprachgewandtheit und -beherschung soll es, zumal auf den niederen stufen dienen, wenn die kurzen numerierten oder vom lehrer gebildeten sätze in ganz

anderer form, ordnung und verbindung wiedergegeben werden sollen, eine übung, die, soll sie anders auch inhaltlich annehmbares zu tage fördern, natürlich durch die sacherklärung wie durch die erläuterungen über einen teil des wortschatzes vorbereitet sein musz. ist das aber geschehen, so werden dabei lectüre, grammatik und stilistik in die wirksamste wechselwirkung treten; denn die durch jene vorbereitungen den schülern ermöglichte beherschung des stoffes wird ihnen nach dem grundsatze Pestalozzis, dasz aus realkenntnissen die rederei von selbst folgen wird, den ja auch alle alten rhetoren schon kannten und z. b. in dem palindrom aussprachen 'si re ore cicero eris', die fähigkeit verleihen, den stoff in den manigfachsten wendungen auszudrücken: noch ehe die grammatischen namen dafür beigebracht zu sein brauchen, werden sie die sätze erweitern, umstellen, satzglieder zu sätzen ausdehnen, untergeordnete sätze in beigeordnete und beigeordnete in untergeordnete verwandeln. durch diese übungen aber wird es erst möglich die oben erwähnten mehrmaligen um- und weiterbildungen der erzählungen und beschreibungen, den gipfelpunkt der übungen auf dieser linie zu erreichen. zu einem andern wieder führt es, wenn er in einfachen sätzen die hauptwörter mit passenden eigenschaftswörtern versehen oder den sinn der vergleichungen des menschen mit einem fuchse, löwen, wolfe usw. oder solcher zusammensetzungen wie löwenstärke, löwenmut u. ä. angeben läszt. dabei verstehen die schüler zunächst das wesen des eigenschaftswortes und der beifügung, lernen aber auch gute und schlechte eigenschaften würdigen und auf bezeichnende merkmale achten; und schlieszlich führt auch der weg wieder zu einem höheren ziele, der charakteristik, der ziemlich erreicht wird, wenn die schüler z. b. im anschlusz an 'kaiser und junker' ausführlich die frage beantworten: was für leute waren die musikanten, welche die eichenzweige wegwarfen? oder im anschlusz an die wichtelmänner die ähnliche: was für ein mann war der schuster?

Doch es ist nicht möglich, alle die einzelnen übungen anzuführen, die Lyon an die lesestücke zu knüpfen empfiehlt, von der wiedergabe der sätze in anderer zahl, zeit und person, in einem andern genus verbi, von ihrer erweiterung durch beifügungen, ergänzungen und umstände, von der andern wiedergabe einzelner und immer neuen verbindung mehrerer sätze bis hinauf zu jenen aufgezeigten höhepunkten, wo alle diese übungen in der aufsatzlehre zusammentreffen. nur einige sollen noch nachgetragen werden: für quarta und untertertia empfiehlt er besonders lange schwierige erzählungen in kurzer, nur die hauptsachen knapp zusammenfassender form wiedergeben zu lassen. auf diesen stufen rät er auch noch z. b. die Nibelungengeschichten die schüler gerade so, wie in den niedersten classen die fabeln durch eines der mit spielenden tiere, so hier durch einen der beteiligten helden erzählen zu lassen. hier geht er mir freilich etwas zu weit, wenn er die für fabeln und

märchen geeigneten übungen auch auf so hehre gestalten der sage, auf Siegfried, Kriemhild oder Herakles ausdehnt, deren charakter die knaben doch gar zu wenig treffen dürften. alle stimmen, darunter als die gewichtigste die Lessings dagegen hat er für sich, wenn er fabeln erst in einfachster weise durch einsetzung anderer handelnder tiere, mit der zeit immer selbständiger nachbilden, wenn er sie um oder weiterbilden, wenn er nach dem muster einer besprochenen erzählung eine kürzere über das nämliche stichwort bilden läszt.

Doch genug! ich hoffe mit dem gesagten deutlich gezeigt zu haben, welch unerschöpfliche stofffülle dem lehrer des deutschen von Lyon in diesem ersten teile seiner lectüre als der grundlage des deutschen unterrichtes geboten wird; welche zahlreichen methodischen fingerzeige und wie viele ratschläge, die meist schon als von ihm kommend maszgebend sein müssen, sein buch enthält; wie unschätzbar die anregungen sind, die er darin gibt, die lectüre für den deutschen unterricht wirklich allseitig nutzbar zu machen. möge das buch bald nicht nur in der bibliothek keiner höheren schule Deutschlands, sondern in den händen keines daran wirkenden lehrers des deutschen fehlen! manchem wird es vielleicht eine ganz neue auffassung des deutschen unterrichtes; jedem, der es benutzt, stoff in hülle und fülle; auch allen denen, die dies und das schon ebenso gemacht oder doch gewollt haben, befestigung in ihrer überzeugung und immer noch neue anregungen und fingerzeige in menge gewähren. ausdrücklich aber musz es gesagt werden, dasz es nicht, wie das unter 2) besprochene Döbelner lesebuch, ein ratgeber für lehrer des deutschen nur in Sachsen und Thüringen, sondern vielmehr im ganzen weiten deutschen vaterlande werden kann und werden sollte. denn indem Lyon so gut wie das Döbelner lesebuch auch die von Masius, von Hopf und Paulsieck, von Hiecke, von Bellermann, Immelmann, Jonas und Suphan wie von Buschmann berücksichtigt, verlangt er und ermöglicht er es den pflegern der muttersprache auch in den andern weiten gauen des reiches, die in seinem buche zusammengetragenen erfahrungen, ratschläge und muster sich ebenfalls nutzbar zu machen zum segen eines überall gleich eindringenden, tief gehenden deutschen unterrichtes. wahrlich das wäre ein erfreulicher ausblick in die zukunft des unterrichts in der muttersprache an den deutschen mittelschulen und auf eine dann von ihnen ausgehende stetig wachsende wertschätzung deutscher art und sitte, deutscher sprache und deutschen schrifttums.

(schlusz folgt.)

Zittau. Theodor Matthias.

53.
ZUM MATHEMATISCHEN UNTERRICHT.

1) LEITFADEN FÜR DEN RECHENUNTERRICHT IN DEN DREI UNTERSTEN STUFEN HÖHERER LEHRANSTALTEN NEBST AUFGABENSAMMLUNG (NACH NEUER METHODE). VON DR. F. SCHADER, PROFESSOR AM WILHELMGYMNASIUM IN HAMBURG. ERSTER TEIL: LEITFADEN. Hamburg 1891. G. Fritzsche, verlagsbuchhandlung. 70. s. 8.

2) EIN BEITRAG ZU DEM RECHENUNTERRICHT AN HÖHEREN LEHRANSTALTEN VON ALBERT MEYER. Groszenhain 1891. progr.-nr. 582. 42 s. 8.

Obwohl man aus der menge der aufgabensammlungen zum praktischen rechnen vielleicht den schlusz ziehen könnte, dasz eine anleitung oder ein leitfaden für die hand des lehrers weder von den verfassern für notwendig erachtet, noch in der lehrerwelt als ein dringendes bedürfnis empfunden würde, bin ich doch der ansicht, dasz gar mancher rechenlehrer gerade solche schriften als dankenswerte erscheinungen auf dem büchermarkte willkommen heiszt, und erlaube mir deshalb, an die beiden obigen kleinen werke einige bemerkungen anzuknüpfen. beide verfasser handeln nach dem motto: in der beschränkung zeigt sich der meister. die kürze der darstellung berührt aber angenehm, da das notwendige allenthalben geboten wird. während nun 1) das ganze rechnen mit ausschlusz des eigentlichen kaufmännischen rechnens behandelt und als anleitung zum gebrauche einer aufgabensammlung, insonderheit einer noch von demselben verfasser zu erwartenden anzusehen ist, die nur aufgaben für das schriftliche rechnen enthalten wird, soll 2) darstellen, wie verf. den rechenunterricht in den beiden untersten classen einer höheren lehranstalt erteilt oder erteilen würde.

Die neuheit der methode von 1) liegt nach des verf. worten in der vorrede darin, dasz die vier grundrechnungsarten in streng mathematischer behandlung an der ganzen einfach benannten und unbenannten zahl ohne rücksicht auf den stellenwert der ziffern durchgeführt werden, sodasz sie den kern bilden, um den herum sich alles andere krystallisiert, und dasz schon im abschnitt von den ganzen zahlen überall mit gemeinen und decimalbrüchen gerechnet wird, die aber dort folgerichtig nur als benannte ganze zahlen auftreten. mit beiden verfahrungsweisen kann man sich wohl einverstanden erklären, ohne sie indes, namentlich das letztere, als neuerungen zu bezeichnen. zwar kann ich nicht bestimmt behaupten, sie seither in einem gedruckten lehrbuch ausdrücklich angegeben gefunden zu haben, doch sollte man meinen, dasz sich jedem denkenden lehrer, der sich und seine schüler etliche jahre mit den schwierigkeiten der bruchrechnung abgequält hat, um schlieszlich immer

wieder zu dem geständnis zu kommen, dasz nur ein halber erfolg seine redliche bemühung kröne, die oben angedeutete auffassung der brüche ganz von selbst aufdrängte; so heiszt es z. b. auch in dem etwa gleichzeitig erschienenen 2) s. 10 z. 7—5 v. u.: 'so darf die ganze rechnung mit brüchen als eine rechnung mit benannten ganzen zahlen angesehen werden' und diese stelle ist noch dazu gesperrt gedruckt. da es noch immer rechenlehrer gibt, die das kopfrechnen gar nicht pflegen, während andere darin die grundlage eines jeden soliden rechenunterrichts erblicken, ist die behandlung dieser übung wohl noch als eine frage, und zwar als eine frage von weitgehender bedeutung zu bezeichnen, und es ist deshalb unzweifelhaft richtig, wenn der verfasser eines lehrbuches seine stellung zu dieser frage unzweideutig angibt. das ist denn auch in beiden werken geschehen. während nämlich verf. von 2) betont (s. 13 z. 9 u. 10 v. o.), dasz das kopfrechnen nicht minder zu üben sei, wie das schriftliche, heiszt es in der vorrede von 1), dasz jeder neue stoff, soweit es seine natur irgend zulasse, durch die vielseitigsten kopfrechenaufgaben in kleinen zahlen eingeübt und zum vollen verständnis gebracht werden soll; erst dann seien schriftliche aufgaben mit gröszeren zahlen oder in besonderen einkleidungen zu lösen. den einen wie den andern standpunkt teile ich voll und ganz. auch bin ich damit einverstanden, dasz, wie in 1), in allen abschnitten von sätzen und regeln nur diejenigen vorkommen sollen, die für das rechnen direct von praktischem nutzen sind, und die samt ihrer begründung von den schülern ohne mühe verstanden und behalten werden. demnach dürfte das abgekürzte rechnen als zu schwer und der rabatt aufs hundert als praktisch ohne sonderlichen wert derb beschnitten worden sein, während der kettensatz, von dem mir weder die wertlosigkeit noch die schwierigkeit recht einleuchten will, aus einem mir unbekannten grunde ganz ausgeschlossen worden zu sein scheint. mag man nun auch das capitel von den procenten im und aufs hundert, sowie die abgekürzte rechnung fast ganz ausmerzen, so dürfte es doch kaum rätlich sein, den kettensatz, der sich, wie mir versichert wird, in der geschäftswelt noch eines hohen ansehens erfreut, ganz aus dem unterrichtsstoffe auszuscheiden; wenigstens würde ich ihn an jeder schule vermissen, deren zöglinge meistens direct ins geschäftsleben übergehen. zu der durchweg trefflich gelungenen ausführung des somit gekennzeichneten programms nur noch wenige bemerkungen. summanden und addenden sind m. e. nicht ganz zusammenfallende begriffe (§ 5); auch dürfte der ausdruck 'corrigieren' für das kürzen eines decimalbruchs auf eine geringere stellenzahl weder allgemein bekannt sein noch sich zur einführung empfehlen (§ 94); in den regeln des § 68 endlich möchte die einmalige verwechselung einer ziffer mit ihrem zahlenwerte im interesse der kürze geboten erscheinen, unerklärlich aber ist mir, warum verfasser die null stets besonders behandelt. wenn z. b. die 2e regel lautet: 'eine zahl ist durch 2 teilbar, wenn die letzte ziffer eine 0 ist oder durch

2 teilbar ist', so meine ich, könnte man sie sehr wohl kürzer so fassen: 'eine zahl ist durch 2 teilbar, wenn der zahlenwert ihrer letzten ziffer durch 2 teilbar ist.' — In § 105 möchte ich dem verf. eine kleine änderung in der darstellung vorschlagen. um aus einem einkauf von 360 mk. den verkauf mit 5 % gewinn zu berechnen, kann man zwar sagen:

100 mk. eink. entsprechen 105 mk. verk.,
360 - - - ? - - ;

nach meinen erfahrungen schlieszen jedoch die schüler leichter und sicherer:

100 % = 360 mk.
105 % = ? - ,

wenn ihnen zuvor klar gemacht worden ist, dasz 1 % soviel bedeutet wie $^1/_{100}$ der grösze und 100 % also gleichbedeutend sind mit der grösze selbst (vgl. § 104). — Die aufgabensammlung dürfte, wenn sie dem entspricht, was man nach dem vorliegenden leitfaden von dem verf. erwartet, eine willkommene bereicherung dieses litteraturgebietes sein.

Hoffentlich vermeidet verf. darin einen fehler, dem man oft auch in sonst wirklich guten rechenbüchern begegnet, den fehler nämlich, nicht völlig correcte aufgaben zu stellen. zu dieser sorte rechne ich z. b. die folgende: jemand verleiht am 1/IV 600 mk. zu 4 %; an welchem tage erhält er das capital mit 0, 95 mk. zinsen zurück? antwort: am 15/IV probe: 600 mk. + 4 % zinsen auf 14 tage = 600,93 mk. die probe stimmt also nicht; zu helfen wäre aber sehr einfach dadurch, dasz man in der aufgabe 0,95 mk. in 0,93 mk. umänderte. es liegt mir fern, auf derartige kleinigkeiten einen hauptton zu legen, ich wollte nur gelegentlich erwähnen, dasz rechenbücher sich eigentlich auf in sich widerspruchsfreie aufgaben beschränken sollten. ebenso sollten bei nicht hinreichend bestimmten aufgaben, wenn man es nicht vorzieht auch diese zu vermeiden, die schüler auf die natur der unbestimmtheit hingewiesen werden. so z. b. ist die aufgabe: wie grosz war die wechselsumme, wenn der discont auf die zeit von 1/IX — 25/X zu 3 % 0, 85 mk. betrug? zwar unstreitig richtig. die antwort musz aber nicht notwendig 188,89 mk. heiszen, sondern kann zwischen 187,77 mk. und 190,00 mk. liegen. da bei der discontberechnung von 0,845 bis 0,85499 . . . auf 0,85 abgerundet wird, ist dieser spielraum ja leicht erklärlich. — Da einmal von der abrundung die rede ist, sei gleich noch einer kleinen unebenheit gedacht, die dem unterricht hier zu schaffen macht. wie abgerundet wird, ist bekannt; ebenso auch, warum so und nicht anders; bei dieser begründung nun wäre es nötig, m. e. die schüler darauf hinzuweisen, dasz in einem falle nur die rücksicht auf die einfachere fassung der regel maszgebend ist, in dem falle nämlich, wo eine fünf als einzige ziffer gestrichen wurde. offenbar kann hier ebenso gut nach unten, wie nach oben abgerundet

werden, und es ist also beispielsweise 9,375 mk. = 9 mk. 37 pf. nicht eigentlich als fehlerhaft zu bezeichnen.

In 2) haben sich s. 10 z. 1 v. u. und s. 18 z. 17 v. u. zwei offenbare versehen eingeschlichen; denn für eine negative differenz ist bekanntlich der minuend kleiner als der subtrahend, und der bruch $\frac{4095}{10829} = \frac{3^2 \cdot 5 \cdot 7 \cdot 13}{10829}$ läszt sich möglicherweise auch durch 3 (nicht allein 3^2) heben. — Es wird sehr schön dargestellt, welche bedeutung das einmaleins für den rechenunterricht hat, ja sogar auf das einsineins wird aufmerksam gemacht; da befremdet es denn um so mehr, dasz des weitaus wichtigeren einsundeins und einsvoneins gar nicht gedacht wird. — Auf s. 8 liest man: 'dasz multiplicand und multiplicator ohne einflusz auf das endergebnis (product) sich vertauschen lassen, dasz sie also einen gemeinsamen namen (factoren) tragen dürfen, erhellt aus dem einmaleins selbst:

$6 + 6 + 6 + 6 = 4 + 4 + 4 + 4 + 4 + 4$ oder $6 \cdot 4 = 4 \cdot 6 = 24$.'

ich nehme an, dasz verf. hierin keinen eigentlichen beweis für die vertauschbarkeit der factoren geben will; denn wenn ich auch an 100 beispielen nachweise, dasz ein satz richtig ist, so ist seine thatsächliche richtigkeit damit höchstens erst wahrscheinlich gemacht, keineswegs aber bewiesen, und es gibt absolut keine brücke auszer der hier nicht in frage kommenden unbegrenzten annäherung, die vom wahrscheinlichen zum gewissen hinüberführt. ein beweis würde für ganze zahlen etwa so geführt werden können: wenn man schreibt : : :, so hat man $3 \cdot 2$ oder $2 \cdot 3$ punkte, je nachdem man von oben nach unten oder von links nach rechts, d. h. zeilen- oder reihenweise liest, oder in andern worten, man hat $3 \cdot 2$, nach einer viertelsdrehung aber $2 \cdot 3$ punkte. da nun durch die änderung des standpunkts, sowie auch durch eine drehung die anzahl der punkte sich nicht ändern kann, ist $3 \cdot 2 = 2 \cdot 3$; ebenso bei beliebigen andern factoren. — Ganz besonders gut gelungen scheint mir die behandlung der bruchrechnung zu sein. es kann wirklich gar nicht scharf genug betont werden, dasz alle operationen am zähler auszuführen sind, weil nur dieser eine zahl, der nenner aber lediglich eine benennung ist, und dasz die addition der schwierigste, aber auch wichtigste teil der ganzen bruchrechnung ist. positive und negative gröszen (s. 22) lasse ich allerdings nicht gern so einfach mit + und — aneinanderreihen (vgl. d. jahrb. 1889 s. 504 z. 27 f.), auch betone ich die zerlegung der zahlen in ihre primfactoren wohl etwas weniger stark als der verf. und verwandle endlich periodische decimalbrüche in gemeine ohne einführung einer unbekannten und zwar in der weise, dasz ich z. b. sage

$$0{,}463939\ldots = ?$$

$$\tfrac{1}{99} = 0{,}0101\ldots;\quad \tfrac{39}{99} = 0{,}3939\ldots;\quad 46\tfrac{39}{99} = 46{,}3939\ldots;$$

$$\frac{46\frac{39}{99}}{100} = 0{,}463939\ldots = \frac{46\frac{13}{33}}{100} = \frac{1531}{3300}.$$

die einführung der unbekannten ist zwar nicht gerade bedenklich, m. e. aber auf dieser stufe auch von keinem nutzen; denn der schüler steht hier dem x noch kalt und verständnislos gegenüber. übrigens kann man mit diesen verwandlungen auch ohne jeden schaden bis zur behandlung der textgleichungen des ersten grades in der algebra warten.

Meine besprechung hiermit schlieszend empfehle ich beide werke der geneigten beachtung aller rechenlehrer. wohl ist anzunehmen, dasz jeder seine ausstellungen zu machen haben wird; wenn dafür aber auch jeder eine anzahl neuer anregungen eintauscht, wie ich es jedem wünsche und von mir gern gestehe, so ist der zweck meiner zeilen nicht minder wie der beider schriften erfüllt.

3) AUSFÜHRLICHES LEHRBUCH DER STEREOMETRIE UND SPHÄRISCHEN TRIGONOMETRIE. ZUM GEBRAUCH AN HÖHEREN LEHRANSTALTEN UND ZUM SELBSTSTUDIUM. VON DR. H. SERVUS, PRIVATDOCENT AN DER KÖNIGL. TECHNISCHEN HOCHSCHULE ZU CHARLOTTENBURG UND ORDENTLICHEM LEHRER AM FRIEDRICHS-REALGYMNASIUM IN BERLIN. MIT ZAHLREICHEN FIGUREN IM TEXTE. Leipzig, druck und verlag von B. G. Teubner. 1891. I teil. 48 s. 8⁰. II teil. 144 s. 8.

Verfasser behandelt seinen gegenstand in den fünf abschnitten: von der lage der linien und ebenen im raum (20 s.); von den körperlichen ecken (20 s.); vom prisma, parallepipedon, pyramide, kegel, cylinder und kugel (70 s.); von den regulären körpern (44 s.); die sphärische trigonometrie (30 s.). die beabsichtigte ausführlichkeit, die ja beim studium dieses gegenstandes ohne hilfe eines lehrers erwünscht sein dürfte, scheint in fast allen punkten erreicht worden zu sein, die darstellung ist kar und sicher und die ausdehnung des dritten abschnitts erscheint durch die wichtigkeit des gegenstandes gerechtfertigt. die inhaltsberechnung erfolgt auf grund der Simpsonschen regel, die zugleich eine erweiterung erfährt. eine lücke ist mir indessen im zweiten abschnitte aufgefallen, wo zwei körperliche ecken, die in zwei seiten und einem gegenüberliegenden winkel bzw. in zwei winkeln und einer gegenüberliegenden seite übereinstimmen, bezüglich der congruenz oder symmetrie nicht untersucht werden, was in andern lehrbüchern der fall ist. vgl. z. b. Schlömilchs geometrie des maszes II teil (Leipzig 1874) s. 32 V u. VI oder Rottoks stereometrie (Rendsburg 1865) s. 27 u. 28, l. 54 u. 55. man kann wohl dem verfasser eines lehrbuchs zustimmen, der diese beiden fälle als unerheblich übergeht — Kamblys stereometrie (Breslau 1877) s. 18 z. 2 u. 1 v. u. — und ebenso einem andern, der das ganze capitel in einem kurzen absatz erledigt — Wittsteins stereometrie (Hannover 1874) s. 43 z. 23—15 v. u. — und möchte doch in einem ausführlichen lehrbuch der stereometrie die behandlung dieser fälle ebenso wenig entbehren, wie in der plani-

metrie die erörterung der frage, ob zwei dreiecke durch zwei seiten und einen gegenüberliegenden winkel eindeutig bestimmt werden oder nicht.

Der ruf nach anschauung, den der verf. in der vorrede zum ersten teil erschallen läszt, ist mir verständlich und sympathisch, doch würde ich nicht begreifen, wie man thatsächlich und nicht blosz scheinbar den mathematischen unterricht mit der stereometrie beginnen wollte; eine verquickung der planimetrie mit der stereometrie ist zwar möglich, aber gewis auch nur zum schaden der sache. damit ist natürlich keineswegs gesagt, dasz man im anschauungsunterricht nicht die betrachtungen an körper anknüpfen, die begriffe an diesen erläutern sollte.

Am schlusz der stereometrie gibt verf. noch eine elementare theorie der maxima und minima, ohne eine kenntnis der differentialrechnung vorauszusetzen. in der that habe ich ein $\frac{dy}{dx}$ nirgends bemerkt und mich doch des eindrucks nicht erwehren können, dasz man es hier trotzdem mit einem stück differentialrechnung zu thun habe. gegen derartige ableitungen, die man namentlich in physikalischen werken, deren verfasser nicht immer die elemente der höheren mathematik als bekannt voraussetzen dürfen, häufig findet, ist nichts einzuwenden, doch wäre zu wünschen, dasz man sie entweder gar nicht oder als eine entlehnung aus der differentialrechnung bezeichnete. — Eine kleine meinungsverschiedenheit endlich besteht noch darin, dasz nach meiner ansicht eine linie und eine ebene schlechthin unbegrenzt sind und demnach einer verlängerung oder erweiterung nicht bedürfen, was nach des verf. ansicht nötig zu sein scheint. (vgl. z. b. s. 17 z. 7 u. 8.)

Da ich schon jetzt beinahe fürchte, die geduld meiner leser auf eine allzu harte probe gestellt zu haben, will ich mit einem kurzen hinweis auf den reichen inhalt des dritten und vierten abschnitts (II teil I u. II s. 1 — 114) und mit dem wunsche schlieszen, dasz dem verfasser für die fleiszige arbeit der verdiente erfolg nicht fehlen möge.

Frankenberg in Sachsen. Jürgen Sievers.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

54.
DIE HISTORISCHEN CULTURSPRACHEN UND DIE VERGLEICHENDE PHILOLOGIE.

Der formale bildungswert der alten sprachen ist an und für sich nicht zu bestreiten. die beiden antiken sprachen gehören einer andern und zwar wesentlich jugendfrischeren periode in der geschichte der menschheit an als die neueren. wir leben in der beschäftigung mit ihnen zugleich in einer ganz andern zeit und geistigen bildungssphäre als unserer eignen. die verschiedenheit dieses doppelten sprachenkreises des altertums und der neueren zeit aber dürfte wohl auch wissenschaftlich oder philologisch näher untersucht und festgestellt werden können. jede fremde litterarisch entwickelte sprache auszer der muttersprache hat für uns auch immer einen bestimmten erziehenden und formal bildenden wert. von allen bloszen rohen und unentwickelten natursprachen aber kann dieses im allgemeinen nicht gesagt werden. wir vertauschen hier wesentlich nur die bekannten worte oder vocabeln mit andern fremden, ohne dasz aber die denkkraft unseres geistes als solche eine formale veränderung zu gröszerer gelenkigkeit oder stärke zu erfahren hätte. nur eine ausgeprägte und entwickelte andere sprachliche individualität ist überall von einem wahrhaft bildenden wert für uns selbst. wir treiben eine fremde sprache nicht etwa blosz darum, um dasjenige kennen zu lernen, was uns durch sie von sachlichem inhalt mitgeteilt werden kann, sondern wegen des einflusses ihrer reinen denkform als solcher auf unsern geist. keine übersetzung kann uns darum diese bedeutung derselben ersetzen. die zahl der gebildeten oder cultursprachen in der geschichte aber ist überall nur eine beschränkte. eine jede von diesen aber vertritt einen bestimmten typus oder eine allgemeine charakteristische hauptform

des menschlichen denkens in sich. lateinisch, griechisch, deutsch, englisch und französisch bilden im wesentlichen den kanon oder die gruppe dieser hervorragenden und bedeutenden sprachen in der geschichte. neben ihnen tritt noch als eine ganz besondere und extreme eigenart alles sprachlichen denkens das chinesische hervor. in diesem werden bei der sonstigen einsilbigkeit seines baus alle zwecke der sprache durch gewisse an sich ganz seltsame und barocke mittel erreicht. die sprachen des agglutinierenden baus aber sind in formeller beziehung sämtlich auf einer niedern oder unvollkommenen stufe stehen geblieben, indem bei ihnen durch die polysynthetische aneinanderreihung der einzelnen wurzeln die klare und geordnete durchsichtigkeit des denkens verdunkelt und beeinträchtigt worden ist. alle übrigen sprachen aber schlieszen sich mehr oder weniger dem typus der einen oder der andern jener wichtigeren sprachen in der geschichte an. auch das sanskrit und das semitische gehören als sinnliche formensprachen nur zu den in philologischer beziehung weniger wichtigen und interessanten sprachen der erde. die übrigen romanischen sprachen aber schlieszen sich doch im ganzen dem französischen, die übrigen germanischen aber dem deutschen als der am meisten charakteristischen hauptform ihrer gruppe an. keine slavische sprache aber hat sich bis jetzt zu dem range einer allgemeinen cultursprache zu erheben vermocht. für den linguisten mögen alle sprachen an sich das gleiche interesse besitzen, weil es sich hier überall nur um die gesetze oder zusammenhänge des lautelementes handelt. philologisch genommen aber kommt überall nur die höhere ausbildung der sprache im dienste und zu den zwecken des denkens in betracht. es ist bei jeder sprache zu unterscheiden das, was sie an sich oder ihrer bloszen naturbeschaffenheit nach ist, und dasjenige, was sie durch fleisz und kunstmäszige anwendung erworben oder aus sich zu machen verstanden hat. so ist auch bei dem einzelnen menschen überall die blosze naturanlage von dem durch bewuste kraftübung entstandenen product seines lebens und seiner persönlichkeit zu unterscheiden. das chinesische ist an sich oder seiner sinnlichen ausstattung nach eine durchaus arme und hilflose sprache, die aber doch durch erkünstelten scharfsinn sich zum ausdruck eines eigenartigen und höher gebildeten litterarischen denkens erhoben hat. die sprache selbst geht hier gleichsam wie ein verkrüppelter körper auf der doppelten krücke der abstufung der tonhöhe und eines strengen gesetzes der wortfolge einher. diese eigentümlichkeit hängt zusammen mit dem ganzen sonstigen erkünstelten und bizarren charakter des chinesischen lebens und seiner geistigen bildung überhaupt. es ist dieses eine sprache, die gleichsam von der stufe der frühesten kindheit unmittelbar in diejenige des vorgerücktesten greisenalters hinübergegriffen hat oder wo durch ein gesuchtes raffinement des verstandes alle sonstige natürlich sinnliche freiheit und lebendigkeit des gedankenausdruckes ersetzt worden ist. das chinesische bildet

durch seine einsilbigkeit den natürlichen gegenpol zum sanskrit als der reichhaltigsten und vollkommensten sinnlichen flexionssprache. die slavischen sprachen dagegen, obgleich an sich einem höher gearteten sprachstamm angehörend, haben es doch nicht zum range von ausgebildeten litterarischen oder cultursprachen gebracht. es ist also überall das natürliche und das geschichtlich oder durch bildung erworbene element im leben der sprachen zu unterscheiden. in Österreich aber zeigt sich jetzt das interessante schauspiel eines kampfes der deutschen cultursprache mit allen andern gesprochenen dialekten oder idiomen dieser monarchie. der allgemeine grundsatz der gleichwertigkeit und gleichberechtigung der sprachen wird hier doch zuletzt trotz alles gewaltsamen anstürmens in seiner nichtigkeit zu tage treten müssen. was hier für gewöhnlich ein rassenkampf genannt wird, ist thatsächlich richtiger als ein bloszer sprachenkampf zu bezeichnen. von reinen oder unvermischten rassenvölkern, wie es noch diejenigen des altertums waren, kann unter den jetzigen verhältnissen kaum mehr die rede sein. gegenwärtig ist es im allgemeinen nicht sowohl die abstammung als vielmehr nur die sprache, welche das entscheidende merkmal der zugehörigkeit zu einer bestimmten nation der geschichte ausmacht. wer deutsch spricht, denkt und fühlt, wird ohne weiteres auch als ein angehöriger der deutschen nation angesehen werden müssen. hier formt eine bestimmte sprache von sich aus den ganzen typus und charakter des einzelnen menschen. dieser österreichische sprachenkampf ist wesentlich nur ein solcher zwischen allgemeiner historischer bildung oder cultur und ursprünglicher particulärer roheit einzelner isolierter und stehen gebliebener volkselemente. der bekannte philosoph Eduard von Hartmann hat neuerlich einmal den ausspruch gethan, das deutsche sei in dieser ganzen monarchie nur wie in einer reihe einzelner zerstreuter inseln verbreitet. hiervon ist factisch vielmehr gerade das gegenteil wahr. das deutsche allein ist diejenige sprache, welche im ganzen umfange der monarchie wenigstens in der eigenschaft eines allgemeinen notwendigen verkehrsmittels gebraucht wird und welche insofern die natur eines alle andern einzelnen sprachinseln umschlieszenden und verbindenden meeres besitzt, während jedes andere idiom sich nur auf einen ganz bestimmten engen und localen verbreitungsbezirk beschränkt. der unterschied zwischen natur- und cultursprache ist ein solcher, der auch wissenschaftlich hervorgehoben und zur geltung gebracht werden musz. man darf nicht mit falscher sentimentalität und zärtlichkeit der bloszen natursprache oder dem dialekt den gleichen wert mit der gebildeten und durch höheres denken entwickelten cultursprache zugestehen wollen. so hat auch alle dialektische dichtung doch immer nur einen ganz besondern und einseitig beschränkten wert. viele sprachen, wie z. b. die celtische, sind überhaupt aus mangel an bildung und pflege untergegangen. alles menschliche denken culminiert nur in wenigen groszen und wichtigen cultursprachen, und es haben zu-

nächst nur diese für den philologisch-litterarischen standpunkt ein interesse.

Die antiken sprachen unterscheiden sich von den neueren im allgemeinen dadurch, dasz bei ihnen die grammatischen beziehungen noch durch das sinnliche mittel der flexionen ausgedrückt werden, an deren stelle dann hier mehr und mehr die logische umschreibung getreten ist. hierin pflegt vom linguistisch-etymologischen standpunkt aus in der regel nur ein rückschritt oder eine verschlechterung der sprache erblickt zu werden. allerdings bildet das element der flexionen an sich überall den unterscheidenden charakter und das merkmal aller höheren oder specifischen vollkommenheit der sprache. nur durch sie wird überhaupt ein bestimmter grammatischer organismus in dem fortdauernden wechsel und flusse der begriffe des denkens erschaffen. es ist dieses ein immer wiederkehrender rahmen allgemeiner formen oder beziehungen, in welchen in jedem einzelnen satze gleichsam nur ein anderes bild eines bestimmten materiellen begriffes oder logischen verhältnisses eingeschoben wird. alle rede verläuft hierdurch in einer art von ebenmäszigem und behaglichem, die orientierung und das verständnis erleichternden rhythmus. die einzelnen begriffe strecken in den flexionen gleichsam von sich selbst glieder aus, in denen sie sich die hände zu reichen und zu einem harmonischen tanze zu verschlingen scheinen. die sprache ist hier noch mehr als eine blosze denkoperation, sondern ein lebendiges und anschauliches bild eines actuellen vorganges unter den begriffen selbst. die substantivbegriffe erscheinen als menschliche, männliche oder weibliche personen, und die verbalbegriffe als von ihnen ausgehende bewegungen oder handlungen. so hat sich die sprache alles dieses ursprünglich vorgestellt und wir haben hierin noch einen rest oder eine erinnerung an den anfänglichen oder natürlichen zustand oder charakter der sprache. die neueren sprachen sind hierdurch in rücksicht ihrer äuszern sinnlichen form an sich nur weniger schön oder vollkommen als die antiken. der sprachforscher mag insofern an sich diesen rückgang beklagen, wenn nicht auszerdem noch gewisse andere tiefer liegende und wesenhaftere momente in betracht kämen. jedenfalls aber leben wir in den antiken sprachen zugleich in dem geist und dem denken einer ganz andern zeitperiode der geschichte als unserer eignen, und wir finden uns in ihrer bloszen denkform schon auf eine andere frischere und jugendlichere stufe in der allgemeinen entwicklung der menschlichen geistesbildung zurückversetzt. die antiken sprachen sind jüngere idealsprachen, in denen uns das menschliche denkprincip noch in einer andern leichtern, freier beweglichen und künstlerisch schönern form entgegentritt als in unserer eignen.

Der abfall oder die reduction der flexionen ist zunächst teils von einer veränderung des accentes, teils von einer solchen der wortstellung begleitet gewesen. die stammsilben erscheinen dem geiste der neueren sprachen überall als die wichtigeren gegenüber denen

der flexion. der logische inhalt oder der kern der sache streift die oft überflüssige zuthat der äuszern formen der flexion von sich ab. das denken der neueren sprachen wird hierdurch innerlicher, concentrischer und sachlicher als das der antiken. eine betonung wie die des griechischen wortes καλός, -ή, -όν würde dem geiste unserer sprachen fremd sein und es fällt hier der ton nur etwa ganz ausnahmsweise und durch einen eigentlich unrichtigen und unschönen gebrauch auf die silbe der flexion. auch das lateinische, was in der innerlichkeit seines denkens den neueren sprachen schon um einen schritt näher steht, betont wie wir mágnus, -a, -um. dem geiste der griechischen sprache erscheint im allgemeinen die schlieszende silbe der flexion wichtiger als die vorhergehende des stammes, d. h. es liegt das interesse des denkens mehr darauf, die äuszere stellung oder relation eines wortes als den bleibenden und wesentlichen kern desselben durch den accent auszuzeichnen und zu charakterisieren. die formalen beziehungen der worte erscheinen hier als das wichtigere als ihre logischen begriffe, und es erinnert dieses durchaus an die lebhafte sich in äuszern zeichen ergehende gesticulation der südlichen völker. was am menschlichen körper die glieder, sind an den worten die flexionen, und es unterscheidet sich auch hierin etwa die griechische rede von der englischen ganz ebenso wie auch das körperliche gebahren des beweglichen Griechen von der steifen und gemessenen haltung des Engländers. ähnlich empfängt auch etwa bei dem worte ἔτυπτον die voranstehende kurze silbe des augmentes im griechischen den ton. in den neueren sprachen aber schlieszt sich der accent im allgemeinen nur an die stammsilben der worte an. ebenso ist auch uns die erscheinung vollkommen fremd, dasz im versmasz oder der gebundenen rede ein wort anders betont werden kann als im regelmäszigen gebrauche sonst. dieser eigentümlichkeit aber hat das griechische die vollendete schönheit und vollkommenheit seines versbaues zu verdanken. bei uns ist die gebundene rede eine sich nur wenig von der gewöhnlichen prosa unterscheidende regelmäsziger geordnete nebenform, während sie bei den Griechen eine ganz andere höhere und vollendetere sinnliche kunstform für sich war, bei welcher das denken dem ganzen gewöhnlichen oder alltäglichen betonungsverfahren der worte entrückt war und sich in einer andern reineren und idealeren sphäre des poetischen schwunges bewegte. bei uns wird das versmasz im allgemeinen nur durch das element des reimes zu einer höheren und vollkommneren form der rede erhoben. auch dieser aber ist wesentlich nur ein modernes oder dem neueren subjectiv-sentimentalen empfinden entsprechendes mittel der verzierung oder des schmuckes der rede im versmasz. die schönheit des antiken versmaszes war wesentlich von plastischer, die des neueren ist von malerischer art. dort trat der ganze körper der sprache in freieren und geschwungenen sinnlichen formen aus sich heraus, während hier das malerische element des reimes eine sinnvolle hindeutung auf den tieferen zusammenhang des äuszeren laut-

elementes mit dem geistigen bedeutungswert in sich enthält. dieses ist ganz dem wesen der farbe in der kunst gemäsz, deren tieferer bedeutungswert ja dem geiste des altertums überhaupt noch verschlossen oder in unvollkommener weise aufgegangen war. nicht weniger aber hat auch das gesetz oder die regel der wortstellung in der neueren zeit eine umwandelung erfahren. auch dieses ist wesentlich eine folge des verlustes oder rückganges der flexionen gewesen. in den alten sprachen wird der charakter oder die grammatische function eines wortes ohne weiteres aus der flexion erkannt und es können deswegen dieselben im satze unbeschadet des verständnisses weit freier und manigfaltiger durch einander geworfen werden als dieses bei uns geschieht. wir nähern uns in der syntax schon der eisernen und strengen wortfolge des chinesischen an. deswegen ist auch bei uns die ganze handhabung der rede weit weniger eine sache der kunstthätigkeit und der beweglichen freiheit des stiles, als dieses bei jenen sprachen der fall war. die ganzen wege des denkens in der sprache sind bei uns fester ausgetretene und unwandelbarere geworden als im altertum. eben hierin aber besteht namentlich das bildende in dem umgange und der beherschung der antiken sprachen für uns. das ganze gewicht der rede liegt in den neueren sprachen weit mehr auf dem sachlichen inhalt oder dem logischen was der mitteilung selbst, während es im altertum vielmehr in der äuszeren geschmackvollen form oder dem ästhetischen wie der bezeichnung bestand. dort war eben alles jugendlicher, beweglicher und frischer, während es bei uns ernster, tiefer und männlicher geworden ist. wir leben dort in der sprache zugleich in einem andern zeitalter der menschheit und es kann darum der specifisch formale bildungswert derselben durch keine neuere sprache vollkommen ersetzt und ausgeglichen werden.

Wir haben hierbei immer das ziel einer eingehenden und systematisch umfassenden vergleichung des ganzen denkapparates der einzelnen gebildeten sprachen im auge. alle erkenntnis der sprache ist zugleich immer eine seite der allgemeinen geschichtsforschung über die eigenart und das leben der völker. während die vergleichende linguistik uns zurückführt in die tiefen des ältesten historischen ursprungs aller sprache, so hat es die vergleichende philologie zu thun mit den am tageslicht der geschichte hervorgetretenen wichtigen und entscheidenden sprachen der erde. die methode dieser vergleichung wird eine ähnliche genauigkeit und strenge anzustreben haben als sie von jener erstern erreicht worden ist. die höchste aufgabe der philologie kann nicht in bloszer erklärender textkritik und angewandter litteraturkenntnis bestehen. die erklärung des denkens der sprache als solcher im weitesten sinne des wortes ist als eigner und höchster wissenschaftlicher selbstzweck zu betrachten. hierfür aber kann zunächst überall nur der weg der geordneten vergleichung eingeschlagen werden. jede sprache ist an sich ein anderes bild der welt oder des wirklichen in der besondern auffassung der sub-

jectivität eines einzelnen volkes der geschichte. alles höhere denken über die welt aber verteilt sich zunächst nur unter eine gewisse gruppe weniger und durch ihre bildung hervorragender sprachen in der geschichte. die philologie ist ihrer natur nach eine vornehme und exclusive wissenschaft, indem sie es nur mit diesen wenigen gebildeten sprachen zu thun hat, während dagegen die linguistik als eine erkenntnis der bloszen naturseite der sprache in gleicher weise alles, was überhaupt sprache heiszt, umfaszt. unsere ganze erkenntnis von der sprache überhaupt aber hat immer noch höhere, vollkommenere und geistig wertvollere ziele anzustreben als sie gegenwärtig von ihr erreicht worden sind. der pädagogische bildungswert der alten sprachen aber darf auch nicht in einseitiger weise überschätzt und auf eine extreme spitze zu ungunsten der neueren sprachen gestellt werden. nur das gymnasium wird vorzugsweise immer der ort bleiben müssen, dessen ganzer geist und bildungstypus dem altertum und seinen sprachen zugewandt sein wird. in der ganzen bildungsfrage der zeit aber scheint es sich hauptsächlich um das richtige masz zwischen allen einzelnen richtungen und strömungen zu handeln, und es ist dieses ein ziel, welches wohl erst allmählich im zusammenhang mit dem ganzen sonstigen fortschritt des lebens und der wissenschaft wird erreicht werden können.

Leipzig. Conrad Hermann.

55.

DIE KÖRPERLICHE ERZIEHUNG IN DEN PETITES ÉCOLES VON PORT-ROYAL.

In der einleitung zu seiner abhandlung 'der muttersprachliche und der lateinische unterricht in den petites écoles von Port-Royal' zum osterprogramm 1890 des königl. realgymnasiums zu Annaberg war es dem verfasser des nachstehenden aufsatzes wegen raummangels nicht wohl möglich, neben der sittlichen und geistigen auch der körperlichen erziehung zu gedenken. es sei ihm daher gestattet, an dieser stelle zu weiterer kenntnis zu bringen, welche forderungen die Jansenistischen lehrer von Port-Royal bereits 50 jahre vor Lockes 'some thoughts concerning education' und etwa 100 jahre vor Rousseaus 'Émile' hinsichtlich der körperlichen erziehung aufstellten.

Diese letztere wurde nämlich in jenen anstalten keineswegs so vernachlässigt, wie Felix Cadet meint, wenn er von Saint-Cyran, dem begründer dieser schulen, sagt: 'l'éducation physique, on n'en sera pas surpris, l'a peu préoccupé. le spiritualisme chrétien a eu trop le tort de regarder le corps comme le principe des passions, des déréglements, comme l'ennemi à combattre et à dompter. c'est la Renaissance . . . qui a agrandi le domaine de la pédagogie, rendu

sa part à l'hygiène, aux jeux, aux exercises physiques . . . ces préoccupations de la pédagogie moderne semblent avoir fort peu attiré l'attention de Saint-Cyran, trop absorbé par ses idées religieuses. un seul passage, et de peu d'importance, a trait à l'alimentation.'[1]

Im gegenteil hat man sich in Port-Royal der körperlichen erziehung, wie aus den 'règles de l'éducation des enfants' (1687)[2] des Pierre Coustel (1621—1704) ersichtlich ist, in weit eingehenderer weise (wenngleich vielleicht erst in einem spätern stadium der petites écoles) angenommen, als man nach den ausführungen Cadets anzunehmen geneigt ist.

Was nun Coustel, der im winter 1646/47 neben Nicole, Lancelot, Guyot als lehrer an der eben gegründeten erziehungsanstalt in der strasze Saint-Dominique d'Enfer in Paris thätig war, über die körperliche erziehung sagt, läszt sich unter die beiden hauptgesichtspunkte zusammenfassen, nach denen man sie gewöhnlich betrachtet: I. pflege und II. bildung des leibes.

I. Die pflege des leibes.

Die notwendigkeit der leiblichen pflege betont Coustel mit folgenden worten: 'wenn auch der körper nur der sklave der seele ist, so darf man ihn doch nicht etwa vernachlässigen . . . man musz ihm eine vernünftige pflege zu teil werden lassen, damit er die seele in ihren thätigkeiten unterstützen kann.'[2] hierauf werden von ihm folgende punkte erörtert.

1. Hinsichtlich der ernährung meint er: 'man musz die kinder frühzeitig daran gewöhnen, ohne unterschied alles, was gut und nahrhaft ist, zu essen. man darf sie nicht dadurch verwöhnen, dasz man sie immer nur ihre leibgerichte sich auswählen läszt. denn wenn man seinen appetit nicht frühzeitig zu zügeln beginnt, wird er herr, und man hat dann sehr viele mühe, ihn zu beherschen.'

Wie Coustel hierdurch der naschhaftigkeit zu steuern sucht, so will er anderseits der gefräszigkeit vorbeugen, wenn er mit dem kirchenvater Clemens Alexandrinus († 220) sagt: 'man musz sich gewöhnen, mäszig und mit anstand zu essen und zu trinken, so wie es Christus that, als er auf erden wandelte; denn man beleidigt gott, wenn man selbst gewöhnliche speisen mit zu groszer

---

[1] F. Cadet 'l'éducation à Port-Poyal', Paris 1887, s. 6 u. anm. 2. — In einem gespräche nämlich, welches Saint-Cyran kurz nach seiner freilassung (märz 1643) mit Le Maître über die kindererziehung führte, und das Fontaine, zur zeit des bestehens der kleinen schulen selbst einsiedler in Port-Royal des Champs, in seinen 'mémoires' wieder erzählt, empfiehlt er, über die neigungen der kinder, 'welche der faulheit, kleinen notlügen und der fresserei zugethan sind', zu wachen und sie zu gewöhnen, 'alle sorten gemüse, stockfisch, häring zu essen'. — Man vgl. zu dieser stelle auch J. Carré 'les pédagogues de Port-Royal', Paris 1887, s. 34.

[2] man vgl. hierzu und zu dem folgenden die auszüge, die Carré a. a. o. s. 121 f. und 156 f. von den oben genannten 'règles' gibt.

gier und allzu viel behagen iszt.' sich auf Seneca berufend, fügt er noch hinzu: 'ein gewisses vergnügen kann man beim essen und trinken wohl empfinden, doch darf es nicht lediglich grund und zweck dabei sein.'

2. Maszhalten empfiehlt Coustel aber nicht blosz beim essen und trinken, sondern in allen übrigen dingen. 'in der jugend', meint er, 'musz man mit weiser schonung von seiner gesundheit und seinen kräften gebrauch machen, damit man sich ihrer noch im alter zu erfreuen hat.'

In der that, maszlosigkeit richtet selbst den stärksten körper zu grunde, und 'einem geschwächten körper nützen alle güter nichts, wie denn ein gutes bett dem nichts hilft, der nicht schlafen kann. eine schöne seele in einem schwächlichen körper ist gleich einem lotsen in einem schlechten fahrzeug, dessen untergang er nicht aufhalten kann'.

3. Auch vom schlafe gilt das maszhalten. 'was den schlaf betrifft', sagt Coustel, 'so musz ein richtiges masz beobachtet werden: acht stunden sind für jüngere kinder nicht zu viel. da aber das leben nur eine nachtwache ist, so müssen diejenigen, welche schon älter sind, die ganze zeit für verloren erachten, die sie in der trägheit des schlummers verbringen.'

4. Die kleidung betreffend, erteilt Coustel folgenden rat: 'man musz auf das alter, die stellung der personen und die sitte des landes, in dem man lebt, grosze rücksicht nehmen. mit recht würde über einen jungen mann, der sich wie ein greis, oder über einen geistlichen, der sich wie ein soldat kleiden wollte, gespottet werden. man ist eben nicht herr des herkommens; man musz sich diesem fügen und darf sich nie durch allzu erkünstelte sonderlichkeiten bemerklich machen.'

5. Der reinlichkeit endlich gedenkt Coustel in folgenden worten: 'wenn man auch nur gewöhnliche kleider trägt, so musz man wenigstens versuchen, sie stets rein und sauber zu halten. ein pferd schätzt man nicht seines schönen sattels, noch einen säbel seiner scheide, noch einen menschen seines schönen kleides halber.'

Dies die äuszerungen Coustels, die sich vorwiegend auf die pflege des leibes beziehen. sehen wir zu, welches seine ansichten über die bildung des leibes sind.

II. Die bildung des leibes.

Sich auf Ausonius und Quintilian stützend, führt Coustel für die notwendigkeit der körperlichen ausbildung zwei gründe an. 'nachdem wir von den studien der kinder gesprochen haben, ist es an der zeit, auch des spiels, der belustigung, (oder wie er sich ein anderes mal ausdrückt) der körperlichen übungen zu gedenken. diese müssen immer mit den ersteren verbunden sein, damit ein wenig erholung den kindlichen geist munterer, frischer und zur arbeit geneigter mache. Ausonius sagt in dieser beziehung, das

wort «schule» komme von dem griechischen worte (sc. σχολή), das «spiel» bedeute, um zu zeigen, dasz es für die kinder nötig sei, zu spielen und sich zu belustigen. und in der that weisz man aus erfahrung, dasz das spiel zur wiederherstellung und erhaltung der körperlichen wie der geistigen kräfte beiträgt, welche durch zu vieles und anhaltendes arbeiten bald erschöpft und zerstört würden. das spiel ist daher den kindern ebenso nötig, wie es die ruhe von zeit zu zeit dem acker ist, damit er fruchtbar bleibe. — Quintilian führt noch einen andern grund an, warum das spiel für die kinder nötig sei, dasz es nämlich unendlich viel dazu beitrage, ihren geist, ihre sitten und ihre neigungen besser kennen zu lernen.'

Nachdem auf diese weise Coustel die notwendigkeit des spiels, der körperlichen übungen nachgewiesen hat, fragt er sich, wie sie beschaffen sein sollen. dreierlei hat er hierbei anzuführen: die spiele der kinder müssen anständig, mäszig und nützlich sein. das erstere scheint er für selbstverständlich zu halten, da er nur auf die beiden letztern punkte näher eingeht.

Hinsichtlich des maszhaltens auch beim spiele meint er: 'nichts ist in der that den kindern schädlicher als jene üble gewohnheit, sie den ganzen tag über nichts weiter thun zu lassen als spielen und sich belustigen. Cicero stellt folgende zwei herliche grundsätze auf: 1) gott hat uns nicht in die welt geschickt, um unser leben in fortgesetzten belustigungen zu verbringen, sondern wir sollen es zu ernstern und wichtigern beschäftigungen anwenden; 2) man soll der erholung nur in dem masze raum geben, als sie für die gesundheit notwendig ist, wie man denn auch des schlafes nur bedarf, wenn man sich den tag über in der ausübung seines berufes ermüdet hat.'

Die nützlichkeit der spiele betreffend, heiszt es sodann: 'die spiele der kinder müssen nützlich, d. h. geeignet sein, ihrem geiste ruhe zu gönnen und ihren körper zu kräftigen, indem sie die schlechten säfte zerstören, die sich bei sitzender lebensweise ansammeln. daher verbietet man ihnen mit gutem grunde das schach-, würfel- und kartenspiel.' dieses verbot begründet Coustel, sich auf Mapheus Vegius stützend, damit, dasz 'jene arten von spielen eine zu grosze anstrengung verlangen, welche den von der arbeit des lernens bereits ermüdeten personen nur schädlich ist'.

Welche spiele und körperlichen übungen will nun unser gewährsmann von den kindern vorwiegend gepflegt und betrieben wissen? 'die nützlichsten spiele', meint er, 'sind demnach der lauf, spaziergänge, das ballspiel und ähnliche.' an anderer stelle (Carré s. 122) erweitert er den kreis der körperlichen übungen, 'die einen jungen mann auszerordentlich stärken und ihn zu allem noch geschickter machen', indem er sagt: 'tanzen[3] trägt dazu bei, sich

[3] sehr richtig weist K. v. Raumer in seiner 'gesch. der päd.' (II s. 97) darauf hin, dasz damals 'keine rasenden schnellwalzer, sondern höchst artige menuetten getanzt wurden'. man darf dabei wohl an unsere 'turnreigen' denken.

feinen anstand anzueignen; reiten stählt den körper; jagen, mäszig betrieben, bereitet ihn für die strapazen des krieges vor, dessen abbild es ja im kleinen ist. von vorteil ist es auch, gut schwimmen zu können; ohne dieses wäre Caesar vor Alexandrien verloren gewesen.'

'Während des winters jedoch', schlieszt Coustel seine betrachtung über die körperlichen übungen, 'wo man mehr gezwungen ist, daheim in der stube zu sitzen, ist es für die kinder besser, sich die zeit mit dam-, triktrak- und billardspiel zu vertreiben, als träge hinterm ofen zu hocken.'

Dies sind die ansichten Coustels über die körperliche erziehung. wie aber derartige forderungen zu Port-Royal auch praktisch durchgeführt wurden, davon entwirft uns Du Fossé, ein früherer zögling der petites écoles, in seinen 'mémoires' ein anziehendes bild. daselbst (bei Carré s. 252) lesen wir: 'mit Gafareli, einem geschickten zeichner, kamen wir überein, er solle uns in der mitte unseres gartens ein von vier bastionen flankiertes fort abstecken. nachdem wir bei herrn von Beaupuis (damals oberstem leiter der kleinen schulen) die erlaubnis dazu eingeholt hatten, begannen wir in unserer freizeit und an unsern schulfeiertagen mit solchem eifer daran zu arbeiten, als ob wir wirklich irgend welchen gefährlichen feind auf dem halse gehabt hätten. wir führten dieses werk in gehöriger höhe auf und zogen regelrechte gräben darum. etwas fehlte uns aber zu seiner vervollkommnung: rasen, um es damit wegen mangels an steinen zu bekleiden. da aber der willensstärke nichts unmöglich ist, machten wir uns daran, solchen aus dem thale bei Gentilly herbeizuschaffen. gleichfalls an unsern schulfeiertagen giengen wir dorthin und schnitten rasen aus, von dem jeder ein bis zwei stück unter seinem mantel mit nach hause brachte. es war dies eine unglaubliche anstrengung; doch lieszen wir uns nicht abschrecken und brachten unser werk zur vollendung. alsdann ernannten wir einen gouverneur, officiere und soldaten als besatzung des platzes, sowie einen general mit officieren und truppen als feindliche partei. wenn wir dann vom tische aufgestanden waren, um unsere freizeit zu genieszen, begab sich der gouverneur mit seinen leuten in die festung und erteilte seine befehle, um eine überrumpelung zu verhüten und sich im falle eines angriffs kräftig zu verteidigen. die gegenpartei stellte sich in schlachtordnung auf, um dann zum angriff überzugehen. da ich ohne frage der stärkste von allen war, so war ich auch der erste, der die festung angriff. dies geschah mit solchem ungestüm, dasz das spiel zuweilen in einen wirklichen kampf ausartete, in dem entweder die partei, welche sturm lief, in den graben gestürzt wurde, oder wohl auch die schwächere besatzung schmachvoll die festung räumen muste. da man jedoch bemerkte, dasz sich schlieszlich eine gewisse bitterkeit und rachbegierde in diese kämpfe einmischte und einige knaben sogar verwundet wurden, so befahl man uns, frieden zu schlieszen. einer der vertragsartikel bestimmte, dasz wir, da jenes

fort ein beständiger gegenstand der eifersucht zwischen den beiden parteien sein würde, es gänzlich niederreiszen sollten, um einen dauerhaften frieden zwischen uns herzustellen. das verursachte uns zwar einigen kummer; aber da die bevollmächtigten, die sich darein mischten, vielmehr unsere lehrer als unsere unterhändler waren, so musten wir aus der not eine tugend machen, und wie kinder leicht aus einem extrem ins andere verfallen, so schleiften wir schlieszlich das fort mit derselben munterkeit, wie wir es erbaut hatten.'

Aus dem gesagten erhellt, dasz man in den kleinen schulen von Port-Royal wie auf die sittliche und geistige, so auch auf die körperliche ausbildung der schüler aufs sorgsamste bedacht war. auch in dieser hinsicht erweisen sich die trefflichen Jansenistischen lehrer und erzieher als würdige nachfolger eines Rabelais und Montaigne und bilden im verein mit ihrem spätern gesinnungsgenossen Rollin den übergang zu Jean Jaques Rousseau.

Annaberg (Erzgebirge). K. Olzscha.

56.

DIE SPRACHLICHE DARSTELLUNGSFÄHIGKEIT UND DIE AUFSATZTHEMATA.

Rem tene, verba sequentur.

Im zehnten heft des jahrganges 1890 dieser zeitschrift s. 511 bemerkt Bettingen in seiner durchaus zutreffenden kritik der sogenannten 'philosophischen' aufsatzthemata: 'es ist eine bekannte thatsache, dasz die sprachliche darstellungsfähigkeit des schülers in dem masze wächst, als ihm der stoff bekannt und geläufig ist und in seinem denken und empfinden eine mächtige resonanz findet.' ähnlich urteilt Laas der deutsche unterricht s. 395 f. über den einflusz lebendiger anschauung auf sprachliche darstellungsfähigkeit: 'werden wir nicht durch den unterricht darauf gedrängt, den knaben an aufmerksame beobachtung des ihn umschwirrenden lebens zu weisen, das masz der aufmerksamkeit auf die einzelnen dinge der ihm begreifbaren welt auch unsererseits zu controllieren, um ihm neue reizungen und directionen zu geben. wie ich das meine? was ist es denn, wodurch die sprechweise der groszen antiken prosaiker, wodurch uns der stil Lessings und Goethes so bezaubert? was weiter, als dasz diese menschen nicht ausschlieszlich mit den schattenhaften und blassen vorstellungen operierten, die uns aus den wörtern, vorzüglich den gedruckten entgegenfliegen, sondern vielmehr mit kräftig aus der sinnlichen welt selbst percipierten, klaren und festen und lebendigen anschauungen.' und weiter 'was zeichnet die stilübungen unserer schüler so seltsam vor gutgeschriebenen sachen aus? ganz abgesehen von den latinisierenden sprachverrenkungen eine gewisse

nebelhaftigkeit, man möchte fast sagen greisenhaftigkeit der diction; eine sterile einförmigkeit .... die untugend, sich überhaupt mit bloszen platten und abgegriffenen redensarten zu begnügen; selten ein frischer zug lebendiger gestaltung von wort und satz aus lebhafter, warm empfundener, alles zwingender anschauung heraus. woher kommt das? von der überwiegenden lesebildung, von dem kramen mit worten! der hauptgrund ist die lostrennung des deutschen unterrichts von der allein wahres und gesundes sprachleben verleibenden, das gemüt erfüllenden anschauung.' er fügt Goethes wort hinzu: 'auch der vorzüglichste mensch genieszt nur kümmerlichen unterhalt, wenn er in die fülle der äuszern welt zu greifen versäumt, wo er allein nahrung für sein wachstum finden kann.'

Trotz dieser unbestreitbaren und, soviel ich sehe, unbestrittenen ausführungen ist die ausnutzung der auszerhalb der schule gewonnenen erfahrung unserer schüler für aufsatzthemata in den oberen classen unserer höheren schulen eine ganz geringe, in den mittleren eine wenig vielseitige und planmäszige. es liegt zu sehr im wesen der 'gelehrten schule', gerade hierüber hinwegzusehen trotz Pestalozzi und Herbart, trotzdem erwägungen wie sie u. a. auch Willmann im vierten pädagog. vortrage 'der unterricht und die eigne erfahrung des schülers' anstellt, von jedem lehrer gekannt und gewürdigt werden sollten. es ist demnach immer noch nicht überflüssig geworden zu betonen, dasz die sichtung, läuterung, erweiterung der im leben empfangenen eindrücke, die verknüpfung der auszerhalb der schule gewonnenen erfahrung mit dem lehrstoff der schule zweck und ziel eines jeden unterrichts, maszgebend für jede unterrichtsmethode sein musz, wenn wir lebendiges, erfreuendes, begeisterndes wissen hervorrufen wollen, wenn das viel gebrauchte und misbrauchte 'non scholae, sed vitae' mit recht von unserm unterricht gesagt werden soll.

Es scheint nun für den lehrer, welcher ein aufsatzthema aus dem erfahrungskreise der schüler stellen will, das nächstliegende zu sein, einen teil der umgebung beschreiben zu lassen. voll erwartung zu sehen, wie sich die nächste welt in den augen der jugend ausnimmt und in der hoffnung, den bekannten stoff frisch und anschaulich dargestellt zu finden, beginnt der lehrer die arbeit des corrigierens. doch welche enttäuschung! mit wenigen ausnahmen bieten die aufsätze trockene aufzählung, verbindung der einzelheiten durch immer wiederkehrende wendungen, jene greisenhafte diction, die Laas in der oben angeführten stelle rügt. die durchsicht der aufsätze ist beendet, und damit zugleich der entschlusz gefaszt, dieser generation von schülern eine ähnliche aufgabe nicht mehr zu stellen oder überhaupt auf die benutzung der auszerhalb der schule gewonnenen eindrücke zu aufsatzthematen gänzlich zu verzichten. nun zeigt aber das mislingen einer arbeit bei der mehrzahl der schüler stets an, dasz die anforderungen zu hoch gestellt gewesen sind. und in der that setzt die aufgabe, einen teil der umgebung

zu beschreiben, gar oft vieles voraus, worüber unsere jugend selten zu gebieten hat. denn so grosz der reichtum an vorstellungen, besonders bei kindern gebildeter familien auch sein mag, so sind doch viele anschauungen unklar, viele begriffe roh, an inhalt und umfang nicht durchgebildet, wie es eben die arbeit des psychischen mechanismus mit sich bringt. zudem ist der erfahrungskreis des kindes doch immer ein beschränkter, so dasz die zu beschreibenden dinge oft entweder einzelvorstellungen im geiste des schülers sind, oder nur mit sehr wenigen andern vorstellungen associiert werden können. wenig weisz der schüler daher über den markt seiner heimatstadt zu sagen, wenn er nicht andere märkte gesehen hat. führt das leben den jungen schriftsteller später hinaus, lernt er vieler menschen sinn und städte kennen und kehrt dann in die heimat zurück, dann sieht er vieles 'mit ganz andern augen an'; nun wäre es ihm ein leichtes, dies und das zu beschreiben, nicht nur weil seine sprachliche gewandtheit gewachsen ist, sondern namentlich weil sein erfahrungskreis sich wesentlich erweitert hat. dem widerspricht durchaus nicht, dasz gerade das bild unserer heimat in uns ein unvergängliches ist. es wird erst unvergänglich besonders durch die association später gewonnener vorstellungen, welche die zuerst empfangenen immer wieder in uns wachrufen. schlieszlich musz darauf hingewiesen werden, dasz eine anschauliche beschreibung mehrerer, nur räumlich verbundener einzelheiten auch durch die späte und langsame entwicklung unserer vorstellungen vom raum erschwert wird. gelingt doch das schätzen von entfernungen auch geringeren maszstabes selbst erwachsenen nicht immer; wie sollte ein kind im stande sein, die wirkung gröszerer räumlicher verhältnisse, in welchen eine anzahl von dingen zu einander stehen, genügend zu würdigen? nach alledem musz eine aufgabe, welche die beschreibung einer anzahl nur räumlich verbundener einzelheiten fordert, als eine schwierige bezeichnet werden, die weniger in die mittelclassen, als in die obersten stufen unserer schulen gehört. dasz aus denselben gründen auch aufgaben wie: ein ferientag, ein schulspaziergang, das schulhaus nur mit groszer vorsicht zu stellen sind, leuchtet wohl ein. hinzufügen will ich nur noch, dasz kindern einer gröszern stadt in dieser beziehung mehr geboten werden darf als kleinstädtern. was hier noch einzelvorstellung ist, kann dort bereits, mit andern vorstellungen vereinigt, eine klare anschauung und einen richtigen begriff hervorgebracht haben. jedes mal wolle der lehrer sich aber auch hier vergewissern, in wieweit dies der fall ist. das rohe material der aus dem erfahrungskreise der schüler stammenden begriffe ist nicht ohne weiteres zu benutzen, sondern harrt seiner bearbeitung durch den unterricht.

Viel ersprieszlicher ist es daher, verschiedene begrifflich zusammengehörige, wenn auch räumlich und zeitlich getrennte vorstellungen sammeln und sichten zu lassen. dabei gehen wir allen oben angedeuteten schwierigkeiten aus dem wege. wir stellen keine

einzelvorstellung zur behandlung, und die aufgabe selbst erfordert es, die wesentlichen merkmale wie die unterscheidenden nebenumstände der zur beschreibung kommenden dinge zu erkennen, also zum logischen begriff vorzudringen. sind wir ferner bei der wahl des themas darauf bedacht, aus der erfahrung der schüler nicht nur das bekannteste, sondern auch das die kindesseele am meisten berührende herauszugreifen, so dürfen wir des gewünschten erfolges sicher sein. das thema z. b. 'das licht als ausdruck der freude' vereinigt die erinnerung an den glanz des weihnachtsbaumes, an die lichter um den geburtstagskuchen, an den kerzenglanz im festlich geschmückten elternhause, an das mit ergötzen geschaute feuerwerk und den groszartigen eindruck eines fackelzuges zu einem ganzen, das ein schimmer all der freude verklärt, die bei jeder gelegenheit empfunden wurde. ein andermal habe ich den symbolischen gebrauch der blumen in der den einzelnen blumen beigelegten bedeutung, in der verwendung zu sträuszen, kränzen, festgewinden bei freudigen und traurigen anlässen zusammenstellen lassen und bin dabei zum teil auf dem wege gewandelt, den Schillers 'glocke' uns weist. das thema 'wandschmuck' vereinigte alles, was im wohnhause, in der schule, in festsälen angewendet wird, um der wand ihre kahlheit zu nehmen und das gefühl der wohnlichkeit zu verbreiten oder einer feststimmung ausdruck zu verleihen.

Schöpften die genannten themata vor allem aus den erinnerungen an besondere begebenheiten, die tiefe und durch den gegensatz zum alltäglichen leben scharfe eindrücke in den kinderseelen zu hinterlassen pflegen, so hatten andere gerade das geschäftige treiben des werktages zum gegenstande. hierbei werden sich natürlich je nach den existenzbedingungen der heimat verschiedene zusammenfassungen anstellen lassen. für unsere verhältnisse ergaben sich themata wie 'die producte der ostpreuszischen landwirtschaft' und 'der ausfuhrhandel Ostpreuszens'. ein gewisser localpatriotismus, ein behaglicher stolz und ein hoher grad innerster anteilnahme sprachen aus den zeilen, die von der heimat rosseprangenden fluren, ihren gehörnten rinderscharen, ihren wogenden getreidefeldern, dem schwunghaften getreide- und pferdehandel zu erzählen wusten.

Wieder andere themata lenkten den blick weiter hinaus auf den verkehr der völker unter einander, auf die hindernisse desselben, auf den entwicklungsgang, den die cultur in der überwindung natürlicher hemmnisse des verkehrs genommen hat. solche aufgaben machten sich das interesse zu nutzen, welches der einzelne mensch an den fortschritten der ganzen menschheit, dem entwicklungsgange der cultur, nimmt. dergleichen themata waren: wege, verkehrsmittel zu lande, fluszübergänge, die mittel des gedankenaustausches in die ferne. ebenso lassen sich überblicke über die entwicklung anderer culturgebiete als aufgaben

stellen. die arten der wasserversorgung, der beleuchtung sind themata, die eine grosze zahl von beobachtungen vereinigen lassen. mit besonderer lust wurden auch die durch die lectüre gewonnenen vorstellungen hineingezogen. die fluszübergänge in der Anabasis, die Caesarbrücke über den Rhein, der tod Barbarossas beim übergang über den Kalykadnos, die holzbrücke über den Tiberstrom und deren tapfere verteidigung durch Horatius Cocles vereinigten sich ebenso leicht mit den aus der nächsten umgebung gewonnenen erfahrungen wie der straszenbau der Römer, die cisternen des orients, die brunnenscenen der biblischen geschichte, die erzählung vom wolf und dem fuchs im ziehbrunnen usw. die freudigkeit, mit der bei der stoffauffindung das räumlich und zeitlich auseinander liegende zusammengetragen wurde, überzeugte mich ebenso wie die frische der darstellung und die sprachliche gewandtheit, dasz ich mit dergleichen aufgaben auf dem richtigen wege war. die disposition war in den meisten fällen leicht zu finden: ein aufsteigen vom einfachsten zum vollkommensten, folgend der entwicklung, welche die cultur selbst genommen hat. es wird den amtsgenossen übrigens ein leichtes sein, die zahl der oben angeführten aufgaben zu vermehren.

Greift nur hinein ins volle menschenleben,
wo ihr es anfaszt, ist es interessant.*

* obiger aufsatz, vor längerer zeit der redaction übersandt, ist von mir verfaszt, bevor ich Rudolf Lehmanns treffliches buch, 'der deutsche unterricht' kennen lernte. in der beurteilung der beschreibungen und schilderungen mit L. übereinzustimmen, gereicht mir zur freude. so sehr ich aber den wert der lectüre und der reproductionsübungen im engsten anschlusz an das gelesene für die bildung des stiles zu schätzen vermag, so wenig kann ich mich L. anschlieszen, wenn er die darstellung des durch eigne anschauung gewonnenen von dem aufgabengebiet der tertia ganz und gar verbannt. man darf auch hier nicht das kind mit dem bade ausschütten. für klare anschauungen fehlt das 'vocabularium' keineswegs. nicht selbstschöpferisch die sprache behandeln, sondern aus dem durch umgang und lectüre gewonnenen sprachschatz für den selbstgewonnenen gedanken den richtigen ausdruck wählen, das verlangen die von mir zur bearbeitung gestellten aufgaben; das ist aber auch das ziel aller sprachlichen bildung, und darauf musz spätestens der tertianer mit allem nachdruck hingewiesen werden. 'sachen und rede, rede und sachen müssen gleichen schritt halten.' (Comenius.) — Übrigens will ich themata solcher art durchaus nicht auf die tertia beschränkt wissen. eine genauere feststellung und sichtung des vorhandenen vorstellungsschatzes wird auch auf früheren stufen die gebiete zeigen, aus denen aufgaben genommen werden können. einer verwertung ihrer selbst gewonnenen erfahrung zu aufsatzthematen werden aber, glaube ich, die schüler der oberen classen besonders freudig entgegenkommen, falls sie nur durch die bearbeitung des themas, durch verknüpfung vorher zerstreuter und berichtigung ungenauer vorstellungen sich in ihrem geistigen besitztum gefördert fühlen.

Bartenstein in Ostpreuszen. E. Lentz.

57.

LATEINISCHE LESE- UND ÜBUNGSBÜCHER FÜR SEXTA BIS TERTIA IM ANSCHLUSZ AN DIE LATEINISCHE SCHULGRAMMATIK VON C. STEGMANN. VON PH. KAUTZMANN, K. PFAFF UND T. SCHMIDT. ZWEITER TEIL: FÜR QUINTA. Leipzig, B. G. Teubner. 1892. 148 s.

Die allgemeinen gesichtspunkte, welche in bezug auf die lateinischen lese- und übungsbücher der herren professoren Kautzmann aus Mannheim, Pfaff und Schmidt aus Heidelberg bei besprechung des ersten teiles für sexta aufgestellt worden sind (vgl. diese zeitschr. II abt. heft 3 1892 s. 152 f.), finden auch voll und ganz ihre anwendung auf den zweiten teil für quinta. das buch selbst zerfällt wie der sextaband in zwei abteilungen: I. lateinische sätze und lesestücke, s. 3—52; II. deutsche sätze und lesestücke, s. 55—95. hieran schlieszen sich ein vocabularium s. 96—144 und ein verzeichnis von 216 eigennamen s. 145—148.

Der quintaband, welcher 'der einübung der sogenannten unregelmäszigen formenlehre, sowie einiger syntaktischer regeln (acc. c. inf., part. coni. und ablat. absol., ut fin.) dienen soll', enthält im ganzen 207 übungsstücke (der sextateil 310) und zwar 123 lateinische und 84 deutsche, sodasz, das schuljahr zu 40 wochen gerechnet, wöchentlich etwa fünf stücke durchgenommen werden müssen. auch in diesem teile überwiegen die lateinischen lesestücke, welche nach eingehender und sorgfältiger behandlung in der classe die entsprechenden deutschen abschnitte trefflich vorbereiten. diese werden sodann mit den schülern mehrere male durchgearbeitet, bis der lehrer die volle überzeugung gewonnen hat, dasz auch der minder begabte im stande sein kann, eine schriftliche wiederholung des behandelten abschnittes als hausarbeit ohne zu groszen zeitaufwand zu liefern. gilt es doch als unanfechtbarer pädagogischer grundsatz, dasz der lehrer seinen maszstab nicht von den begabten schülern nehme, sondern immer die schwachen ins auge fasse. und der erfahrene lehrer wird es sich auch zur festen regel machen, niemals eine erklärung oder übung eher zu beendigen, als bis nach seiner überzeugung auch die schwächsten alles verstanden haben.

Die lateinischen zusammenhängenden lesestücke müssen auch von zeit zu zeit nach auswahl schriftlich nachübersetzt werden, damit allmählich eine geschmackvolle übertragung angebahnt und so zur schriftstellerlectüre übergeleitet werde. denn es musz als hauptaufgabe des lateinischen, wie überhaupt des fremdsprachlichen unterrichts an den gymnasialanstalten hingestellt werden, gewandtheit im übertragen in die muttersprache zu erzielen, sodasz der übersetzer sich nicht mehr begnügt, den lateinischen (fremdsprachlichen) text wortgetreu wiederzugeben, sondern auch dem geiste der deutschen sprache rechnung trägt.

Inhaltlich bieten die lesestücke des übungsbuches viel an-

ziehendes und belehrendes und sind dem für sexta bestimmten teile gegenüber insofern einheitlicher gestaltet, als Äsopische fabeln und griechische sagenstoffe überwiegen und unter diesen wieder die unter verschiedenen abschnitten auftretenden erzählungen von dem trojanischen kriege und den irrfahrten des Odysseus ein zusammenhängendes ganze bilden. zwölf einzeldarstellungen (nr. 17: die stadt Troja und ihre könige; nr. 36: das urteil des Paris. die entführung der Helena; nr. 37: Odysseus und Achilles werden für den krieg gewonnen; nr. 51: die Griechen in Aulis. Iphigenie; nr. 67: der zorn des Achilles; nr. 74: heldenthaten des Diomedes; nr. 75: Hektor und Andromache; nr. 84: sieg der Trojaner. botschaft der Griechen an Achilles. kampf bei den schiffen. tod des Patroklos; nr. 95: Achilles in der schlacht. Hektors tod; nr. 96: Priamus bei Achilles; nr. 111: Penthesilea. Memnon; nr. 112: tod und bestattung des Achilles. tod des Ajas. Trojas fall) machen den quintaner mit den ereignissen und kämpfen vor und um Troja bekannt, während ihn sieben erzählungen über die irrfahrten des Odysseus unterhalten (nr. 60: der cyklop Polyphem; nr. 61: Äolus. die Lästrygonen; nr. 70: Odysseus in der unterwelt; nr. 120: die rinder des Helios. schiffbruch. landung auf Ogygia, aufenthalt und abfahrt; nr. 121: zweiter schiffbruch. Nausikaa. Alkinous und die Phäaken. heimkehr des Odysseus; nr. 122: Penelope und die freier. Telemach. Odysseus bei Eumäus und unter den freiern; nr. 123: der wettkampf mit dem bogen. der freiermord). werden diese abschnitte zumal nach sorgfältiger durcharbeitung der vorhandenen, entsprechenden deutschen stücke in den letzten wochen des schuljahrs noch einmal der reihe nach im zusammenhange übersetzt, so ist dies in der that für den schüler insofern auszerordentlich vorteilhaft, weil er auf grund dieser lectüre einen seiner fassungsgabe entsprechenden gesamtüberblick über die erwähnten sagenstoffe gewinnt.

Doch sind auch geschichtliche stoffe nicht unberücksichtigt geblieben. es darf hierbei erinnert werden an die nummern 1: von den alten Deutschen; 9: die sitten der alten Deutschen; 44: germanische sitten und dazu nr.: 172; 41 und 156: Alexander bändigt den Bucephalus; 26: die sklaven der Römer; 27: Cäsars legionen; 31: die Gallier und dazu 147: die gallischen priester usw. von den fabeln seien erwähnt nr. 25: trau, schau, wem! nr. 35: eitles prahlen; nr. 54: hüte dich vor schmeichlern; nr. 57: eines schickt sich nicht für alle; nr. 69: gröszenwahn; nr. 92: aus dem regen in die traufe; nr. 94: gewalt geht vor recht; nr. 99: ehrlich währt am längsten usw. eingestreut zwischen diese nummern sind neben den zur einübung bestimmter schwieriger formen aus der unregelmäszigen declination und conjugation erforderlichen einzelsätzen 'treffende urteile und aussprüche' berühmter männer, wie des Lykurg nr. 43 und 73, des Themistokles nr. 102. vgl. nr. 40 und 101.

Eine reiche abwechslung des lesestoffes bietet nach vorstehender

übersicht somit auch das übungsbuch für quinta, dessen durcharbeitung in ganz derselben weise wie der sextaband vorzunehmen ist und ohne besondere schwierigkeiten bei vermeidung jeglicher überbürdung in einem schuljahre bewältigt werden kann. ganz anders steht es beispielsweise in dieser beziehung, wenn an dieser stelle ein vergleich gestattet ist, mit dem 246 seiten umfassenden Ostermannschen lateinischen übungsbuche, dessen neueste ausgabe (erschienen bei B. G. Teubner in Leipzig 1892) vom herrn gymnasialdirector H. J. Müller zu Berlin nach form und inhalt in wahrhaft musterhafter weise besorgt worden ist, aber bei gänzlicher umgestaltung des alten übungsbuches diesem weder innerlich noch äuszerlich ähnelnd, stofflich so reich ausgestattet ist, dasz die 153 seiten umfassenden lateinisch-deutschen übungsaufgaben unmöglich in einem schuljahre durchgearbeitet werden können, wie demzufolge auch die masse von vocabeln, redensarten usw. s. 157 — 246 der fassungskraft des quintaners nicht zugemutet werden dürfen. im übrigen erfreut sich auch dieses übungsbuch wie diejenigen der badischen amtsgenossen einer besonderen fürsorge der verlagsbuchhandlung, welche durch klaren und deutlichen druck insbesondere diese übungsbücher rühmlich ausgestattet hat.

Bei durcharbeitung des vorliegenden quintateiles werden neben den fest einzuprägenden wörtern, welche durch fettdruck gekennzeichnet sind und schon bei behandlung der einzelnen abschnitte aus der formenlehre gelernt werden, die in jedem einzelnen lesestücke verwendeten vocabeln, wörterverbindungen wie venti adversi = widrige winde, pecuniae cupiditas geldgier und redensarten wie fame consumi = hungers sterben, sitim explere = s. durst stillen, fiduciam in amico collocare = s. vertrauen auf den freund setzen, in arte sordida versari = ein handwerk treiben, capitis periculum adire = in lebensgefahr geraten u. a. m. durch häufige wiederholung der betr. abschnitte zugleich mit eingeübt, sodasz dem schüler am ende des cursus ein reicher wörterschatz zu gebote steht. von den 1500 wörtern des vocabulariums müssen ungefähr 700 fest gelernt werden, damit diese mit den 800 vocabeln aus dem sextabande soviel als möglich ein dauerndes besitztum der schüler werden. denn es wird vorausgesetzt, dasz dem gebrauche des quintateiles die durcharbeitung des sextateiles vorausgegangen ist. dasz dabei wiederholungen vorkommen, ist durchaus als kein übelstand anzusehen, im gegenteil liegt gerade hierin für den schüler ein nutzen, wenn er gelegentlich alte bekannte wiederfindet. unterzeichneter denkt hierbei auch an die eigennamen, von denen eine ganze anzahl teilweise in anbetracht des fortschrittes der schüler mit andern (griechischen) endungen wieder verwertet wird, wie z. b. Hēsionē, in VI Hēsiona, Philoctētēs, in VI Philoctēta, wenngleich derselbe wünschte, dasz die griechischen namen soviel als möglich die rein lateinische form wahrten, besonders was die feminina betrifft wie Helena, Nioba u. a. m. (vgl. hierzu C. Stegmann, lat. schul-

grammatik § 37). eine einübung dieser griechischen wortformen kann gelegentlich an der hand der lectüre (dichter) vorgenommen werden: eine systematische behandlung derselben ist nicht notwendig.

Es ist sehr lobenswert, dasz die herren verfasser dem bei besprechung des sextateiles geäuszerten wunsche rechnung getragen und im quintateile den einzelnen übungsstücken diejenigen paragraphen der Stegmannschen schulgrammatik vorangesetzt haben, in welchen die unregelmäszigkeiten der declinationen und conjugationen, sowie die für diese stufe notwendigen syntaktischen regeln vorgetragen werden. auf seite 13, wo die numeralia (distributiva und adverbia numeralia) behandelt werden, ist übersehen worden, § 52 der Stegmannschen schulgrammatik hinzuzufügen. weiter verdient volle anerkennung, dasz die einzelnen lesestücke am rande des buches mit fortlaufenden nummern versehen sind, wodurch die übersicht des ganzen im vergleich zum sextateile wesentlich erleichtert ist.

In bezug auf syntax und stilistik haben die herren verfasser an den teil für sexta angeknüpft und namentlich der einübung der conjunctionen ut finale und consecutivum, nē damit nicht, nē beim imperativ und conjunctiv adhortativus (praesens und perfectum), sowie cum enarrativum und causale (beide zusammen 185 mal), dazu cum temporale und iterativum (vgl. nr. 21. 31. 39. 42 u. a.) und cum concessivum rechnung getragen. ut finale (verneinend nē) findet sich namentlich auch nach verben wie orare (nr. 53. 61. 65. 96), rogare (nr. 55. 60), precari (nr. 60. 67. 75), petere (nr. 75. 84. 86. 108), imperare (nr. 21. 24), monere (nr. 67. 113), admonere (nr. 84), suadere und persuadere (nr. 51) usw. auf grund solcher zahlreichen vorübungen wird es dem quintaner wohl nicht schwer werden, die in § 19 des übungsbuches (nr. 113—115) über ut und ne zusammengefaszte regel in verbindung mit § 228 der Stegmannschen schulgrammatik mit dem richtigen verständnis aufzunehmen und bei der übersetzung der deutschen übungsstücke nr. 205—207 ohne ausdrückliche nachhilfe praktisch verwerten zu können. auf ut consecutivum stöszt man besonders nach ausdrücken wie accidit (nr. 63), obtingit (nr. 106), fit und factum est (nr. 107. 111), nach tantus, adeo wie in nr. 84. 89 u. a. die verba timendi sind auch in diesem teile weiter berücksichtigt worden: man vergleiche die lateinischen abschnitte nr. 15 (periculum est, nē), 50 (timeo, nē non), 55 (cavere, nē, commotus metu, nē; vereri, nē), dazu die deutschen übungsstücke nr. 183. 205 usw. die verwendung der fragepartikeln num, ně, nonne, utrum - an teils in directen, teils in indirecten fragesätzen hält unterzeichneter auf dieser stufe für verfrüht. wenn sich diese partikeln auch in den lateinischen lesestücken verwerten lassen, so bieten sie doch dem quintaner beim übersetzen aus dem deutschen in das lateinische sicher erhebliche schwierigkeiten, weil dann vor allem bei indirecten fragen die wahl

der modi und die folge der zeiten in betracht kommen. die herren verfasser haben allerdings in klammern den betreffenden modus namhaft gemacht, den die schüler in den einzelnen fällen gebrauchen sollen: man vergleiche hierzu nr. 83 und 149, wo für 'sei' (coni. impf.) auch 'wäre' geschrieben werden kann wie auch in nr. 167: ich eröffnete, wer ich 'sei' (impf.) anstatt 'wäre'. s. noch nr. 48 und 161. 69. 86. 99, wo num, nr. 53. 68, wo nĕ, nr. 102, wo utrum — an (zweimal) gelesen werden.

Auch die construction der conjunction postquam 'nachdem' mit ind. perf. wird vom fünften lesestücke an (Aeneas) eingeübt.

Endlich sind noch diejenigen abschnitte zu erwähnen, welche der einübung des accusativus cum infinitivo (von § 12 des übungsbuches an), des participium coniunctum und des ablativus absolutus (§ 20) dienen. dasz die regel über den acc. c. inf. möglichst früh eine stelle in dem quintabande gefunden hat, werden die herren fachgenossen sicher mit freuden begrüszen, denn infolge dieser geschickten anordnung können nun die infinitive der in V einzuübenden zeitwörter mit ihren oft abweichenden perfect- und supinbildungen in gleicher weise wie die übrigen formen ausgibig zu übungen verwendet werden.

Die regel vom acc. c. inf. musz zunächst aus den in nr. 34 des übungsbuches gegebenen einzelsätzen unter anleitung des lehrers womöglich von den schülern selbst gefunden werden, ehe sie mit den betreffenden paragraphen der Stegmannschen schulgrammatik (§ 185 f.) bekannt gemacht werden. denn das beispiel musz der regel vorausgehen, weil der menschliche geist vom besonderen zum allgemeinen, nicht umgekehrt geführt sein will. 'mit der regel anzufangen ist eine lumpichte methode', ruft schon Friedrich August Wolff aus. ist aber an beispielen der sprachgebrauch, sowohl der lateinische als der deutsche, genugsam durch zahlreiche fragen gezeigt und eingehend besprochen worden, hat der lehrer die überzeugung gewonnen, dasz sein zögling mit verständnis die regel erfaszt und dies durch herüber- und hinüberübersetzen zur genüge bekundet hat, so kann nunmehr auch die grammatik eingesehen werden. in bezug auf die construction des acc. c. inf. braucht der quintaner nur §§ 185. 186 (die in klammer eingeschlossenen impersonalia sind mit auswahl zu lernen) und § 188 (die in klammer beigefügten verba sind ebenfalls einzuprägen, soweit sie nicht schon den schülern bekannt sind) zu kennen. von der construction der zeitwörter iubere und vetare (Stegm. § 187) genügt für den quintaner das allernotwendigste, daher ist wohl auch von den herren verfassern in den betreffenden deutschen übungsstücken ihres buches neben den richtigen deutschen wendungen in klammern diejenige ausdrucksweise beigefügt worden, welche dem schüler die übersetzung in die fremde sprache erleichtert. man vergleiche hierzu nr. 163. 171. 173. 179. 207 und dazu die lateinischen abschnitte 39. 53. 62. 65. 77. 108. 123.

Deutsche beispiele zur einübung der erwähnten doppelten participialconstructionen finden sich nicht im quintabande und sind mit recht von den herren verfassern für quarta aufgespart. reiche gelegenheit bietet ohnehin der quintateil dem schüler zur vermehrung und erweiterung seiner syntaktischen kenntnisse. wenn daher alle in diesem buche vorhandenen syntaktischen regeln im vereine mit der unregelmäszigen formenlehre, wie diese C. Stegmann in seiner grammatik vorträgt, unter zeitweiligem hinweis auf das in sexta gelernte fest und sicher eingeprägt werden, so ist der quintaner in der kenntnis der lateinischen sprache ein gut stück weiter gefördert worden, sodasz er ohne bangen dem pensum der quarta entgegensehen kann. vielleicht hat der kleine quintaner an der hand seines nicht umfangreichen, aber inhaltreichen lese- und übungsbuches gefallen an der lateinischen sprache gefunden, vielleicht ist sein interesse für diese geweckt und gefördert, und das ist in erzieherischer beziehung ein hoher gewinn und von groszem werte.

Eigentliche verstösze gegen die lateinische ausdrucksweise sind dem unterzeichneten nicht aufgefallen. im abschnitt 69 (gröszenwahn) ist in dem satze 'itaque ut eum magnitudine aequaret' in übereinstimmung mit § 119 der Stegmannschen schulgrammatik besser adaequaret zu schreiben. in nr. 25 ist doch wohl dem ausdrucke haud difficulter 'facile' vorzuziehen, zumal da auch C. Stegmann difficulter nicht in seine grammatik aufgenommen hat (§ 50). überdies findet sich dieses adverbium selten bei den mustergültigen römischen schriftstellern (Caesar b. c. I 62), bei Cicero gar nicht, der immer non facile schreibt. vgl. hierzu R. Kühner, ausführliche grammatik der lateinischen sprache, Hannover 1877, 1r bd. s. 682, 5 und C. Wagener, hauptschwierigkeiten der lateinischen formenlehre, Gotha 1888, s. 43. vielleicht kann auch die begriffsnegation haud auf der unterstufe unserer gymnasialanstalten noch entbehrt werden.

Diese unbedeutenden ausstellungen an dem im vorstehenden besprochenen lese- und übungsbuche der badischen herren amtsgenossen beeinträchtigen den wert desselben in keiner weise. es reiht sich ihrer ersten arbeit würdig an die seite. beide bücher, im anschlusz an C. Stegmanns treffliche grammatik für sexta und quinta gefertigt, werden sicherlich der wünschenswerten verbreitung der letzteren sehr förderlich sein und sie selbst viel gutes stiften. unterzeichneter spricht wiederholt die überzeugung aus, dasz die beiden bücher der herren Badenser sich als ein sehr brauchbares und nützliches hilfsmittel für den lateinunterricht erweisen werden. möchte sich daher auch der teil für quinta viele freunde unter den fachgenossen erwerben.

Döbeln. Wilhelm Poetzsch.

58.

MARTIN WOHLRAB: DIE ALTCLASSISCHEN REALIEN IM GYMNASIUM. ZWEITE VERBESSERTE AUFLAGE. Leipzig, B. G. Teubner, 1890. X u. 86 s. 8.

Das vorstehend bezeichnete büchlein will eine gedrängte zusammenstellung dessen geben, was von den sogenannten realien dem schüler zur einführung in das verständnis der griechischen und römischen schulschriftsteller notwendig ist. den grösten teil desselben bilden demnach, begleitet von kurzen litterargeschichtlichen übersichten, die angaben über leben, zeitverhältnisse und werke der schriftsteller, selbstverständlich nur für den standpunkt des schülers berechnet, wie sie denn auch nur unter diesem gesichtspunkte beurteilt sein wollen und sich selbst in ihrer fassung gruppenweise einigermaszen von einander abheben, je nachdem sie für den tertianer, secundaner oder primaner bestimmt sind. auszerdem ist noch eine anzahl von abschnitten beigegeben, deren absicht darauf hinausgeht, dem schüler die scenerie deutlich zu machen, innerhalb deren sich die von ihm gelesenen vorgänge abspielen: kurze abschnitte aus den privat- und staatsaltertümern, — der verf. möchte sie gewissermaszen als querschnitte durch die historische entwicklung bezeichnen, übrigens nicht ohne sich ausdrücklich dagegen zu verwahren, als wolle er damit irgendwie in den geschichtsunterricht hinübergreifen, und doch zugleich die hoffnung auszusprechen, dasz sich für diesen einiger gewinn daraus werde erzielen lassen. so erhalten wir — stets unter beifügung der geläufigsten termini technici — zu Homer eine zusammenstellung des wichtigsten über haus, hausgerät und kleidung, verkehrs- und kriegswesen, zu den tragikern eine solche über das athenische theaterwesen, zu den griechischen rednern über gerichtswesen und volksversammlung in Athen, zu Cicero über die höhern magistrate, senat und volksversammlung und gerichtswesen in Rom, zu Xenophon und Caesar über das kriegswesen bei diesen schriftstellern; ein anhang gibt das notwendigste aus der metrologie. die hinzufügung von charakteristiken und urteilen über die schriftsteller ist mit recht durchgängig vermieden. thatsächlich wird ja nun nicht jedem schüler der ganze kreis dessen, was hier zusammengefaszt ist, im unterricht vorgeführt werden können; es wird vorkommen, dasz der eine jahrgang diesen, der andere jenen schriftsteller nicht zu händen bekommt, nicht jede oberste classe wird reif genug sein, dasz die angedeuteten entwicklungsreihen insgesamt bei jeweilig sich bietender gelegenheit mit ihr durchgesprochen werden könnten, — ganz abgesehen noch davon, dasz des zusammenhangs wegen doch auch einige auszerhalb des engeren kreises der schulschriftsteller stehende persönlichkeiten nicht ganz unerwähnt bleiben konnten. wir stimmen dem verf. bei, wenn er meint, dasz darin kein hindernis liege, das büchlein dem schüler in die hand zu geben; denn einmal gehöre doch im all-

gemeinen das, was es biete, in den kreis der gymnasialbildung, ferner werde es sicherlich kein schade sein, wenn das auge des schülers gelegentlich auch auf etwas falle, was in den stunden selbst nicht gerade vorkomme. speciell der letztere gesichtspunkt wird im zeitalter der sich um die wette an kurzer und noch kürzerer fassung überbietenden grammatiken und lehrbücher doch vielleicht manchmal etwas zu sehr vernachlässigt. der strebsame schüler, der gern auch einmal eine anderweit sich bietende anregung aufnimmt und ihr unter umständen auf seine faust nachgeht, ist doch auch ein mensch, so zu sagen, und mag immerhin einige berücksichtigung für seine bedürfnisse zugestanden erhalten, zumal wenn dies in so maszvollem umfange geschieht, wie hier.

Die idee, eine solche zusammenstellung durch den druck zu veröffentlichen, ist neu. der verf. hebt nach erörterung einiger allgemeiner gesichtspunkte, die uns noch weiter beschäftigen werden, in seinem vorwort selbst hervor, dasz dies eigentlich verwunderlich sei gegenüber der thatsache, dasz das zum erlernen der sprachen als solcher erforderliche material schon längst in den schulgrammatiken zusammengefaszt ist. die daran geknüpfte frage nach dem grunde dieser erscheinung hätten wir allerdings lieber nicht so gestellt gesehen. das heiszt denn doch einer gewissen richtung ein zugeständnis machen, das ihr nicht gebührt.

Um so mehr glaubt ref. die frage danach bejahen zu sollen, ob der versuch als solcher berechtigt sei und ein eingehen auf denselben im unterrichte erfolg verspreche. es ist ihm dafür nicht sowohl der unleugbare äuszere erfolg des büchleins* maszgebend, als vielmehr eigne mehrjährige erfahrung auf diesem gebiete. wir haben in der schule, der ich angehöre, hauptsächlich auf anregung meines werten freundes und mitarbeiters H. Dunger schon seit längerer zeit nach entsprechender richtung hin versuche angestellt und möchten, nachdem wir diese art der behandlung des stoffs manigfach erprobt haben, sie in zukunft nicht wieder missen. der anfang dazu datiert bereits aus einer zeit, wo Wohlrab noch mit den vorbereitungen zu seiner ersten ausgabe beschäftigt war, — übrigens ohne dasz wir hiervon wusten, sowie er umgekehrt ohne kenntnis von unsern experimenten war. das kann ja so kommen, selbst wenn man in derselben stadt lebt und ab und zu doch auch von schulfragen mit einander spricht. nach dem erscheinen des buchs ergab sich dann die gegenseitige vergleichung und besprechung von selbst. unsere art ist, soweit sich die sache bisher gestaltet hat, etwas anders, teils was die form teils was den inhalt betrifft. in letzterer hinsicht wird das dem schüler unbedingt einzuprägende vielfach noch knapper bemessen, — selbstverständlich, wie dies auch bei Wohlrab der fall ist, unter der voraussetzung, dasz der lehrer den gegebenen umrisz

* die erste auflage erschien im spätjahre 1889, die zweite nur ein jahr nachher. als dies geschah, lag bereits eine übersetzung ins niederländische vor und eine solche ins magyarische wurde vorbereitet.

angemessen ausfülle. anderseits fügen wir, übrigens gleichfalls in ganz knapp bemessenem umfange, noch etwas hinzu, — sogenannte lesefrüchte, — was Wohlrab seiner bedeutung nach recht wohl schätzt und beim unterricht entsprechend berücksichtigt wissen will, aber gerade von dieser veröffentlichung aus beachtenswerten gründen ausschlieszen zu sollen glaubte. uniformität ist auch in solchen dingen durchaus nicht notwendig. könnte man sich doch sogar denken, dasz vielleicht mancher gerade von diesem standpunkte aus nicht ohne einigen schein der berechtigung gegen die einführung des buchs als schulbuch bedenken erheben möchte. denn gegen die sonst etwa zu erwartenden einwände verwahrt sich der verf., der dies allerdings als ziel im auge hat, mit erfolg durch den hinweis darauf, dasz seine zusammenstellung durchaus keine neue belastung, sondern eher das gegenteil für den schüler bedeute, dasz sie gegen die nachteile des bei anderer verfahrungsweise nicht leicht zu vermeidenden dictierens schütze u. dgl. m. umfang und preis des büchleins (in leinwand gebunden 1, 20 mk.) würden einer einführung gewis auch nicht im wege stehen. mag es aber nun damit gehalten werden, wie man will — und es lassen sich verschiedene formen denken, in denen das buch innerhalb des schulorganismus nutzbar gemacht werden kann —: als die hauptsache erscheint uns der gedanke, den es vertritt, und dieser verdient unseres erachtens innerhalb der lehrercollegien sorgsam erwogen zu werden.

Der verf. weist in dieser hinsicht auf mancherlei hin, was in der that alle aufmerksamkeit erfordert. ich halte es daher auch für ganz zweckmäszig, dasz das vorwort zur ersten auflage in der zweiten vollständig wieder abgedruckt ist, und würde es, wenigstens nach seinen wesentlichen teilen, gern auch für die zukunft beibehalten sehen. bemerkungen z. b., wie diejenige über die zuweilen recht verschiedene wertschätzung einer stunde am anfang eines semesters oder schuljahrs, wo die üblichen einleitungen in die schriftsteller gegeben zu werden pflegen, und am ende dieser zeitabschnitte sind doch recht geeignet, zum nachdenken anzuregen, mögen sie immerhin nur selbstverständliches zu bieten scheinen. manche unberechtigte gepflogenheit im schulbetriebe tritt nun einmal zu beständig auf, als dasz nicht immer von neuem wieder auf sie hingewiesen werden sollte.

Speciell betreffs der einleitungen zu den schriftstellern läszt sich nicht wohl in abrede stellen, dasz sie nur zu sehr die tendenz in sich tragen, zu lang zu werden. was der erfolg ist, wird jeder zu sagen wissen, dem das, wie es trotz des besten willens zuweilen geht, selbst schon passiert ist. die schüler müssen sich eine menge von dingen vortragen lassen, für die ihnen, ohne bereits erworbene bekanntschaft mit dem betreffenden schriftsteller oder schriftwerke selbst, zum guten teil das erforderliche verständnis, damit aber auch das interesse und die möglichkeit der festhaltung im gedächtnisse fehlt; wertvolle zeit, die schon zur lectüre verwendet werden könnte,

geht verloren. soweit sie unerläszlich ist, — und das ist ja allerdings der fall, — müste sich eigentlich jede einleitung in einer, höchstens zwei stunden abmachen lassen. was darüber hinausgeht, gehört nicht in sie, sondern an passende stellen im verlauf der lectüre, bzw. in die ausleitung — wenn dieser ausdruck gestattet ist —, die an den schlusz der lectüre sich anfügen mag, um unter selbstthätiger, nunmehr auf eigner kenntnis beruhender teilnahme des schülers den gewinn zusammenzufassen, der sich aus ihr ergeben haben soll. es bedarf kaum der erwähnung, welche unzuträglichkeiten vollends eintreten können, wenn werke desselben schriftstellers auf verschiedenen classenstufen gelesen werden und dieser nun womöglich vor denselben schülern zu wiederholten malen, vielleicht sogar unter ganz verschiedenem gesichtswinkel, sich eine vollständige einleitung gefallen lassen musz. in dieser hinsicht ist Wohlrabs zusammenstellung sehr wohl geeignet, namentlich dem minder geübten lehrer eine unterlage und einen maszstab dafür zu geben, was er wohl an stoff für eine zweckmäszige einleitung, die er geben möchte, auswählen kann. und möchte er anfangs vielleicht den kopf darüber schütteln, wie wenig hier zu einer solchen für notwendig erachtet wird, so wird ihn fortgesetzte beobachtung gewis mit der zeit auf einen ähnlichen standpunkt bringen.

Noch wichtiger fast ist die frage der continuität im unterrichte, deren pflege durch ein derartiges hilfsmittel ganz wesentlich gefördert werden kann. es ist in der that auch auf diesem gebiete unbedingt nötig, dasz der lehrer immer genau weisz, was er bei den schülern, die er aus der vorhergehenden classe übernimmt, voraussetzen kann. natürlich müssen dann aber auch in jeder classe die auf diesem wege früher angeeigneten kenntnisse wieder aufgefrischt werden, wobei es ja dem lehrer unbenommen bleibt, hier und da, entsprechend dem gewonnenen höheren standpunkte, angemessene ergänzungen eintreten zu lassen. aber das grundschema musz z. b. der oberprimaner für Caesar ebenso fest inne haben wie der untertertianer, für Xenophon ebenso wie der obertertianer. dann läszt sich überall ohne weiteres an allgemein bekannte voraussetzungen anknüpfen; selbst der äuszere vorteil bietet sich, dasz in fällen von lehrerwechsel und vertretung sich manche ungelegenheit vermeiden läszt, die sonst nur gar zu leicht eintritt. dasz sich auf solchem wege leicht auch die gefahr der mechanisierung, des hinauskommens auf rein äuszerlichen drill einstellen kann, soll keineswegs verschwiegen werden. indes wird jederzeitige aufmerksame selbstprüfung davor behüten können; im notfall weist auch einmal ein auszerhalb der betreffenden schule stehender beobachter darauf hin. den abschlusz erhält dann das system in der obersten classe, wo in einer reihe von stunden, die sich überall ausfindig machen lassen musz, die gesamte reihe der gelesenen schriftsteller noch einmal durchgenommen und in ausgewählten abschnitten auch übersetzt wird. der schüler gewinnt dann wirklich erst recht das verständnis

für manches, was ihm auf den unteren stufen auch beim besten willen noch nicht so klar werden konnte. schlieszlich ergibt sich noch ein unverächtlicher nebengewinn, wenn ihm auf diese weise wenigstens zugleich deutlich wird, dasz es wirklich nicht, wie manche ihn glauben machen möchten, ein so ganz bedeutungsloser teil der alten litteratur, wirklich nichts so ganz zusammenhangs- und inhaltsloses gewesen ist, womit er sich eine reihe von jahren hindurch bemüht hat.

Die zweite auflage von Wohlrabs buch unterscheidet sich von der ersten wesentlich durch die anordnung. die erste gab den stoff so verteilt, wie er nach den classen dem schüler unter die hände kommt, die zweite gibt ihn in systematischer zusammenstellung. ich musz gestehen, dasz mich persönlich, möglicherweise im gegensatz zu vielen andern, die neue gestaltung weniger anspricht. die ältere liesz das buch nach meiner anschauung reiner als das erscheinen, was es sein soll: nur ein hilfsmittel für den unterricht, das der persönlichkeit des lehrers bedarf, um seinen zweck zu erfüllen. die gründe, die der verf. im vorwort zur ersten auflage dafür anführt, wollen mir mehr einleuchten als diejenigen, die im vorwort zur zweiten für die änderung geltend gemacht werden. doch wird sich der einmal gethane schritt nicht wohl wieder rückgängig machen lassen, und verständige benutzung wird auch so noch den rechten vorteil aus dem buche zu ziehen wissen.

Im inhalt wie im ausdruck zeigt die zweite auflage gegenüber der ersten mehrfache anerkennenswerte verbesserungen. auch jetzt noch bleibt freilich hier und da eine richtigere bezeichnung der sache, eine zutreffendere fassung der worte zu wünschen; doch meine ich besser zu thun, wenn ich darüber mit dem verf. direct in verständigung trete, als wenn ich hier ein verzeichnis der mir anstöszigen stellen gebe.

Soll noch für künftige auflagen ein wunsch ausgesprochen werden, so wäre es der, dasz weitere ergänzungen dem büchlein möglichst ferngehalten werden möchten, damit es nicht mit der zeit, wie schon so manches ursprünglich vortreffliche schulbuch, gerade dadurch für diesen seinen zweck unbrauchbar werde.

Dresden. Otto Meltzer.

59.

Boileaus satiren in freier nachbildung von dr. E. Weyhe. mit einem briefe von Julius Wolff als vorwort. Leipzig, Alfred Oehmigkes verlag. 1890. 92 s. 8.

Konnte man sich nach dem kriege von 1870 und 1871 der bemerkung nicht verschlieszen, dasz die beschäftigung mit der französischen sprache in Deutschland etwas zum stillstand kam und nur noch männer, welche die litteratur und grammatik wissenschaftlich bearbeiteten, sich ihr mit liebe und ausdauer zuwandten, so haben

doch die seitdem verflossenen jahre, wie die zeit überhaupt die schroffheit der gegensätze mildert, und die oft versuchte, oft gescheiterte annäherung beider nationen wandel geschafft, und es gilt wieder als erfordernis der bildung, der französischen sprache kundig zu sein und sich in ihr ausdrücken zu können. freilich sucht man dies noch mehr im mündlichen und schriftlichen verkehr zu lernen und schöpft seine kenntnis weniger aus der quelle der litteratur, besonders der poesie. man liebt zwar französische stücke und französischen geschmack auf der bühne, man liest auch französische romane, aber das ist mehr eine verirrung des deutschen interesses, als dasz es ein wiedererwachen der beschäftigung mit den classischen werken der Franzosen andeutete. der herr verfasser, der wohl bewandert in der litteratur diese abneigung auf vielen seiten wahrgenommen hat, will sie beseitigen und in der satire des siebzehnten jahrhunderts, die er in ein neues gewand kleidet, die gebrechen der gegenwart in ästhetischer und moralischer beziehung seinen zeitgenossen vor augen führen. er wählte dazu Boileau, den bedeutendsten vertreter dieser satire, und übersetzte ihn in gewandten, wohlklingenden versen in das deutsche. denn Boileau, so meinte er, der den besten seiner zeit genug gethan und sogar das publicum, welches damals wie heute das seichte dem tiefen vorzuziehen pflegte, fortzureiszen verstand, dessen satiren mehr als einhundertundzwanzig ausgaben erlebten, sei es auch jetzt noch wert, dasz man die augen auf ihn richte, und werde durch seine urteile über menschliche schwächen und narrheiten, durch sein gefühl für das edle und wahre, durch seine fesselnde darstellung und flieszende sprache noch am ersten im stande sein, die beschäftigung mit dem classischen französisch wieder wach zu rufen, die hinneigung zu der guten französischen litteratur zu fördern und überhaupt den sinn und die gedanken der jetztwelt auf die höhern zwecke und ziele menschlichen daseins hinzulenken.

Nach der mitteilung des empfehlenden briefes von Julius Wolff bespricht der herr verfasser in einer einleitung (s. 1—19) 'begriff und gegenstand der satire' und führt den leser von Lucilius und Horaz durch Juvenal zu den französischen satirikern, von denen er ausführlicher die verhältnisse Boileaus erörtert und drei seiner vorgänger Vauquelin de la Fresnaie, d'Aubigné, Régnier und von seinen nachfolgern Voltaire und Auguste Barbier in kürze charakterisiert. dann teilt er den 'plan der übersetzung' mit und handelt zuletzt (s. 15—19) über 'die satire in unserer zeit'. angehängt ist die übersetzung der ersten epistel Boileaus, der sogenannten friedensepistel des siebzehnten jahrhunderts.

Die verdeutschung selbst, so wird man nicht umhin können, mit Julius Wolff, diesem geistvollen und feinfühligen dichter, in dem als vorwort beigegebenen briefe über die zweite und fünfte satire zu sagen, 'ist so auszerordentlich fesselnd und gewandt, der geist und die anmut des originals in so meisterhafter weise wiedergegeben, dasz ich meine

helle freude daran gehabt habe.' wohl sind, was die metrische form betrifft, nach dem im 'plan der übersetzung' s. 15 ausgesprochenen princip trochäen im hexameter, wie schon Johann Heinrich Voss that, zugelassen, wohl ist das qualitative versprincip der deutschen sprache stark betont worden und dem ohr, nicht dem auge anheimgestellt, ob eine silbe als lang oder kurz, ein vers als gut oder schlecht empfunden werden soll: aber die cadence der verse hat dadurch nicht gelitten, sie fallen und heben sich gefällig und erscheinen leicht und anmutend. auch meidet der herr verfasser hinsichtlich der bilder, tropen und figuren, schlagworte und wortspiele sich sklavisch an das original anzuschlieszen und nichts weiter als reproducent zu sein: er sucht vielmehr überall den entsprechenden angemessenen ausdruck aus der deutschen sprache und nimmt sich mehr Schiller zum vorbild, der den anfang der Aeneide Vergils infandum regina iubes renovare dolorem durch: 'o königin, du weckst der alten wunde unnennbar schmerzliches gefühl' übersetzt, als jene übersetzer, von denen Gaudy sagt, dasz sie für richtig hielten, wort für wort mit peinlicher gewissenhaftigkeit zu übertragen, und dadurch zwar eine exacte übersetzung gaben, aber sie war weder deutsch noch geschmackvoll, noch spiegelte sie den geist des dichters wieder. möge man darüber denken, wie man will, das, meint der herr verfasser, sei aber anerkannt, dasz für den hexameter der satire gewisse freiheiten in anspruch zu nehmen sind, wie schon der alte Horaz es gethan. —

Stimmt man auch hierin dem herrn verfasser ganz und voll bei, so könnte man doch, wenn man sich dem einzelnen zuwendet, hinsichtlich des metrums fragen, ob sich nicht die zusammenstellung von wörtern zu dactylen ändern liesze, die wie 'drūm kĕinĕn' (s. 21), ĭch ĭhm dĭe (s. 69) und ähnlichen, von der gewöhnlichen messung abweichen, oder wie Arnāuld sich (s. 23), Dangĕau der (s. 36), Boilĕau verfaszte (s. 37), wenn gleich, wie Ploetz in seinem buche über die aussprache genau nachweist, bei eigennamen der accent von der letzten silbe zurücktritt und das tonlose o als kürze gebraucht werden kann, und ob es sich nicht empfehlen dürfte, ein und dasselbe wort in demselben oder in unmittelbar aufeinander folgenden versen nicht bald lang, bald kurz zu gebrauchen, wie āuf und ăuf (s. 32 z. 3 v. u.), wōzŭ und wŏzū (s. 51 z. 14 v. u.), nĭcht und nīcht (s. 55 z. 7 u. 8 v. u.), ĕr und ēr (s. 56 z. 17 u. 18 v. o.). was den rhythmus betrifft, so möchte man hervorheben, wie geschickter gebrauch von retardierenden und schnell dahin eilenden versen gemacht ist; ich nenne z. b. s. 22: 'recht wird unrecht, weisz wird schwarz durch juristische kniffe', ein vers, den ich vergleichen möchte mit Goethes verse in Hermann und Dorothea (Erato): 'dieser kommt und wirbt, in seinem haus mich zu sehen', und s. 42 'da wie ein anderes Troia in flammen vermein' ich zu schauen, wo die Argiver in wut greise und kinder erwürgt', während der dactylen zu viele sein dürften in der 3n satire s. 28 'dasz einen ehrenmann heut,

einen mann von gediegenstem wissen', wo der inhalt des verses eher ein durch spondeen oder trochäen langsamer laufendes masz erfordert. auf s. 48 sähe man 'die anderen sterblichen quälen' lieber in den plural umgesetzt, falls nicht das fehlen der interpunction nach 'quälen' andeutet, dasz der herr übersetzer noch eine zeile angefügt hat, die beim druck ausgefallen ist. auch möchte man auf s. 77 z. 19 v. o. für 'welchen die' lieber 'wen die' geschrieben haben.

Hinsichtlich der anmerkungen, welche von s. 81 bis 83 und s. 92 gegeben sind, kann ich den wunsch nicht unterdrücken, dasz sie bei einer zweiten auflage möchten ausführlicher sein; es sind eine menge personen, welche in den satiren genannt werden, über die man gern näheres erführe, und manche sachen und anspielungen, über die man gern auskunft hätte. auch möchte man hier und da die quelle kennen, aus der Boileau geschöpft hat, da nicht alle so klar vorliegen, wie Horaz auf s. 40 z. 2 v. u., wie Persius, der genannt ist, und Horaz s. 47 z. 9 u. 10 v. o., und wie ὁμοιούσιος und ὁμοούσιος auf s. 77 s. 11 v. u. —

Der druck ist äuszerst correct, nur ändere man 'müszigang' (s. 37) 'in müsziggang', verwandle das punctum nach 'sterne' (s. 46 z. 1 v. u.) in ein komma und teile durch ein fragezeichen nach 'unrecht ist' den v. 17 v. u. auf s. 37 oder tilge es nach 'gesetz'.

Aber fast kleinlich scheint es, kleinigkeiten zu erwähnen, wo eine so wohl gelungene und so reichen genusz bietende übersetzung vor uns liegt. es bleibt nur der wunsch, dasz das werk recht viele leser finde und so den zweck erreiche, den es sich gesetzt hat, Boileau für unser zeitalter wieder lebendig zu machen. möchte es auch dem herrn verfasser anregung geben, die episteln und den Lutrin in gleicher weise zu verdeutschen!

Eisenach. H. S. Anton.

(52.)

LEHRMITTEL FÜR DAS DEUTSCHE NEBST EINIGEN BEMERKUNGEN ÜBER DEN UNTERRICHT IN DER MUTTERSPRACHE ÜBERHAUPT.

(schlusz.)

II.

Trotz des groszen nutzens, den das unter I zuletzt besprochene buch stiften kann, wäre es ein verderblicher irrtum, sich der hoffnung hinzugeben, dasz damit die aufgaben des deutschen unterrichts insgesamt und ein für allemal endgültig festgestellt und gelöst seien. das hat zuletzt Lyon selbst geglaubt, der sein buch — freilich zu bescheiden — als einen versuch bezeichnet, zu dieser lösung beizutragen. noch verderblicher wäre es, wollte man glauben, damit genug zu thun, dasz man das buch anschafft und für die-

jenigen abschnitte befragt, die es gerade aus dem jeweiligen lesebuche enthält. dann würde es wahrlich die wirkung, die es haben kann und man ihm wünschen musz — ein weckruf zu sein zu einer bessern ausgestaltung des deutschen unterrichts — verfehlen und vielmehr ein bequemes ruhekissen werden! vielmehr bedarf es, damit das hohe, hehre bild, das es vom deutschen unterrichte entwirft, wirklich einmal fertig gestellt wird, noch der manigfachsten ergänzungen, freilich nur zum geringsten teile solcher ergänzungen, die etwa sein verfasser selbst geben kann, obwohl zunächst gerade von einer solchen etwas ausführlicher die rede sein soll.

Es musz merkwürdig erscheinen, dasz Lyon auf den ziemlich fünfthalbhundert seiten seines werkes neben den gedichten ausschlieszlich erzählungen aller art, märchen und fabeln, schwänke und sagen sowie geschichtliche stücke, aber kein einziges beschreibendes lesestück behandelt hat. darum will ich denn mitteilen, in welcher weise ich oft beschreibungen des ja auch von Lyon mit zusammengestellten Döbelner lesebuches für die aufsatzlehre ausgenutzt habe. wäre es auch auf die gefahr hin, dasz er diese art nicht für die beste erklärte und uns die seinige mitteilte. im gegenteil, damit wäre uns ja gerade gedient, und indem ich etwas gutes wenigstens wollte, hätte ich etwas noch besseres hervorgerufen. übrigens kommt es mir nicht in den sinn, mich auf theoretische erörterungen einzulassen; ich will vielmehr in der hauptsache einige der ergebnisse mitteilen, die meine behandlung beschreibender stücke dann in schüleraufsätzen gezeitigt hat.

Vor der lectüre einer beschreibung ist so gut wie vor der einer erzählung eine kurze vorbereitung nötig; und ich habe gefunden, dasz die schüler beschreibungen zumal von gegenständen aus dem kreise ihrer umgebung oder doch beobachtung mit viel gröszerer teilnahme folgen, wenn man sich mit ihnen erst etwas darüber unterhalten und sie, was sie selbst davon wissen, in ihrer ausdrucksweise hat zeigen und zugleich an einigen punkten auch merken lassen, wie gar manches ihnen noch fehlt. dann freuen sie sich beim folgenden lesen ordentlich, das von ihnen in gewöhnlichen sätzen ausgedrückte anders und besser gesagt und selbstgefühlte lücken ihres wissens ausgefüllt zu sehen. übrigens wird man besser thun, das ihrer ausdrucksweise und ihrem gesichtskreise ferner liegende gleich nach jedem abschnitte zu erläutern, anstatt es bis an den schlusz des stückes sich anhäufen zu lassen. nach solchem ihr verständnis ermöglichenden lesen einer natürlich nicht zu langen beschreibung wird ihr inhalt in knappen und die hauptsachen enthaltenden sätzen wiedergegeben und dann die einzelnen abschnitte bald mit satz-, bald mit wortüberschriften versehen, die das folgende auffinden der disposition erleichtern. die einfachste stilübung, die sich an eine solche durcharbeitung schlieszen kann, ist es wohl, wenn man in etwas anderer anordnung, in der man auch manche in der vorliegenden form berührten punkte ganz weglassen mag, eine beschreibung

über denselben gegenstand anfertigen läszt. sie darf und wird natürlich einfacher als das muster im lesebuche sein, aber auch zusammenhängender und abgerundeter als die erste inhaltsangabe. wie sehr schon solche einfache übungen den geist zu schulen und den stil zu bilden vermögen, dürfte dem nicht verborgen bleiben, der sich die mühe nehmen will, das Hartwigsche stück 'der tiger' im Döbelner lesebuche für quinta mit der nachstehenden arbeit eines der bessern schüler einer quinta zu vergleichen.

'Der tiger ist das blutgierigste tier unter den katzenarten. er hat einen schlanken, kräftigen körper, der oben rostgelb ist und nach unten weisz wird. um den ganzen leib ziehen sich schwarze streifen. sein körper, der von vier untersetzten beinen getragen wird, erreicht eine durchschnittliche länge von acht fusz. das gesicht des tigers ist weniger behaart und schön gezeichnet; einen erbarmungslosen ausdruck verleihen diesem aber die wildrollenden augen und die blutrote zunge, die er fast immer aus dem maule hängt, an dem sich ein bart befindet. der vier fusz lange und schwarzgeringelte schwanz trägt am ende nicht, wie beim löwen, ein büschel.

'Wie der löwe der edle könig der afrikanischen wüste ist, so ist der tiger der grausame tyrann im südöstlichen Asien. er kommt nämlich in Indien und Süd-China, auf Sumatra und Java und am oberen Obi und Jenissei vor. hier hält er sich in dschungeln und feuchten weidengebüschen auf und lauert darin auf seine beute.

'In der jugend übt der tiger seine beschleichungskunst an affen und pfauen, welche daher immer die gegenwart des tigers verraten. später überfällt er gröszere tiere, jedoch an eine ganze büffelherde wagt er sich nicht. wie unersättlich aber seine blutgier ist, zeigt sich darin, dasz er dem erwürgten tiere oft nur das blut ausschlürft und sich dann auf neue schlachtopfer wirft. auch der mensch wird vom tiger angegriffen. der reisende musz stets mit sehr starker begleitung reisen, um einigermaszen geschützt zu sein. der Javane umgibt sein haus mit einer starken und festen umzäunung und unterhält nachts grosze wachtfeuer; und selbst so noch holt sich der tiger manches opfer aus den wohnungen.' —

Einen weitern schritt liesz ich dieselben schüler in der nächsten classe thun. das Döbelner lesebuch für quarta enthält leider nur ein Wagnersches stück, dafür ist das freilich um so prächtiger; es ist 'die steinkohle'. nach seiner durchnahme also und einer daran geknüpften kurzen ausführung über die entstehung der braunkohle gab ich dann die allgemeinere aufgabe 'die kohle', indem ich die schüler anwies, die beiden kohlenarten ihre geschichte selbst erzählen zu lassen. zu meiner freudigen überraschung brachte mir damals ein durchaus mittelmäsziger schüler, ein mann der 3, folgende zwar nicht sonderlich genaue und ausführliche, aber für ihn doch ganz wackere lösung:

'Nach einem spaziergange in der kalten winterluft ist es doch in der warmen stube hinterm ofen am behaglichsten. aber, wer

bringt denn diese angenehme wärme hervor? das sind die schwarzen kohlen, die in dem kasten neben dem ofen liegen und entweder stein- oder braunkohlen sind. abends wenn die eltern und geschwister zu erzählen müde sind, dann höre die kohlen an.

'Es war vor vielen tausend jahren, erzählt die steinkohle, da waren wir steinkohlen schöne, grosze, grüne bäume, wie riesenfarren und schachtelhalme, und bildeten sehr grosze wälder, in denen riesige krokodile lebten. ein solcher wald war eine insel im meere, und so konnte leicht eine welle über uns weggehen. dabei wurden viele bäume geknickt, und durch den schlamm und sand wurden wir alle sehr zusammengepresst und verloren die hellen farben, die sich in unser jetziges schwarz verwandelten.'

Ähnlich erzählt die braunkohle, welche aus einer spätern zeit, wo aber auch noch keine menschen lebten, stammt: 'wir bildeten einst grosze tannen- und laubwälder und wurden ebenfalls von einer sturzwelle geknickt und ineinander geschoben, aber nicht so sehr gedrückt, wie die steinkohlen; daher haben wir unser aussehen so ziemlich erhalten.'

'Die leute, welche die kohlen aus ihrem grabe erwecken, sind die bergleute, die gebückten gestalten mit den blassen gesichtern, die wir oft in unsern nachbardörfern Olbersdorf und Hartau in die braunkohlen(berg)werke gehen sehen. die grösten steinkohlenlager sind bei Saarbrücken, braunkohlenlager bei Leipzig und Teplitz.

'Der nutzen der stein(!)[3]kohle ist grosz. aus ihr gewinnt man das leuchtgas, womit man die straszen erhellt. durch sie werden auch die maschinen beim bergbau und in der fabrik getrieben. die locomotive, die schwere lasten zieht, wird ebenfalls mit ihr geheizt. auch können wir uns mit ihrer hilfe leicht von der erde entfernen; denn mit leuchtgas füllt man auch den luftballon und mit ihm steigt man in die höhe.'

Wie dann aber, wenn ein fortschreiten auf dieser bahn sogar noch ganz andere schwierigkeiten heben liesze? jeder lehrer des deutschen kennt der knaben ungeschick, räumlichkeiten, gebäude, und seien sie noch so einfach und bekannt, zu beschreiben. vollends wer einmal den unglücklichen gedanken gehabt hat, über eine ferienreise, einen schulspaziergang berichten zu lassen, ohne dasz er vorher auf diese aufgabe — also dasz sie hübsch gespensterhaft die freude verderbe! — aufmerksam gemacht, ohne dasz er sie den ganzen doch wahrlich mehr zu anderem bestimmten tag des spazierganges über vorbereitet hat, wird es gewis nicht wieder thun. oder er müste sehr befriedigt sein, wenn er in jeder arbeit ein dutzend mal 'wir kamen an' und 'giengen fort' u. ä. lesen und recht unan-

---

[3] diese ausrufungszeichen sollen auf bedeutende versehen, unfertigkeiten und ähnliches hinweisen, das ich nicht ändern wollte, um nicht den ursprünglichen eindruck der natürlich noch manche flüchtigkeiten, besonders in bezug auf rechtschreibung und zeichensetzung enthaltenden arbeiten zu verwischen.

gebrachte einblicke in den hunger und durst seiner zöglinge thun kann. auch für diese gebiete also, wenigstens für sehr nahe verwandtes trug mir das weiterverfolgen des oben angedeuteten weges die schönsten früchte. die einfach vorbildliche beschreibung der bauden in dem Semmlerschen stücke 'das Riesengebirge' im Döbelner lesebuche für quinta veranlaszte mich zuerst, die anlage eines gebäudes und seine hauptbestandteile mit den knaben durchzugehen; ich wies sie dann auf die ähnlichkeit dieser bauden mit unsern dorfhäusern hin, die sie aus eigner anschauung, viele gar als ihre heimatlichen wohnstätten kannten; ich liesz sie auch einige geeignete bilder, die mir zu gebote standen, betrachten; und nun brachte unter einiger anleitung z. b. ein leidlich beanlagter knabe, ein mann der 2[b], folgende arbeiten fertig:

Unsere dorfhäuser.

1. Ihr äuszeres.

Leider gibt es nur selten noch die malerischen bauern(!)häuser, wie in früherer zeit. die neueren sind ganz nackt und kahl und ohne jede verzierung; viel anheimelnder sind die alten aus holz erbauten häuser, ohne die man sich keine rechte dorflandschaft denken kann.

Solch ein landhaus ist auf einem mehr oder weniger aus dem boden hervorragenden grunde aus bruchsteinen erbaut. die vier etwa fuszdicken pfeiler, die das dach stützen, sind durch fast gleich dicke in der mitte und unter dem dache angebrachte balken verbunden. die zwischenräume sind durch kreuzweise über einander laufende kleinere balken wieder in kleinere flächen (!) geteilt, und diese sind, sofern sie nicht zur thür oder zu fenstern verwendet sind, mit lehm oder batzen ausgesetzt. das grau oder blau angestrichene balkenwerk, das von den weiszen wänden sehr gut (!) absticht, gibt dann den landhäusern das schöne aussehen.

Ein solches haus besitzt (!) oft nur das erdgeschosz und höchstens noch ein erstes stockwerk. dann ist ein teil des erdgeschosses meist als stall für eine kuh oder einige ziegen eingerichtet und ganz aus steinen gebaut. auch die wohnstube ist zu gröszerem schutze gegen die kälte oft durch dicke über einander gelegte balken hergestellt, deren ritzen (statt: zwischenräume!) mit lehm verschmiert sind. diese untere wand ist (besser: diese balken sind) gegen die eckpfeiler eingerückt, um sie im winter mit stroh oder laub zu versetzen.

Das dach ist mit stroh oder schindeln, jetzt neuerdings (!) auch mit schiefer und ziegeln gedeckt. auf demselben (!) sitzt, als dachreiter in der mitte, die esse mit einem auf vier beinen (besser: säulen) ruhenden dächlein, welches wie ein breitgedrückter zuckerhut aussieht.

2. Ihr inneres.

Das innere eines landhauses ist einfach, oft sogar ärmlich. durch die niedrige hausthür gelangt man in den hausflur, dessen boden

von estrich gebildet wird. links hat der eintretende den stall für eine kuh oder ziege oder auch eine rumpelkammer. rechts ist die eigentliche (!) familienstube.

Dieses ist die einzige stube, welche einen ofen besitzt (!). der boden ist um diesen herum aus ziegeln oder lehm gebildet und der übrige teil des zimmers gedielt. die wände sind, ebenso die decke, getüncht oder getäfelt. an einer seite stehen ein oder zwei webstühle, an welchen mann und frau arbeiten. auch findet man manchmal ein sofa darin oder ein bett für einen kranken oder altersschwachen der familie. den übrigen teil des zimmers nimmt eine feste bank ein (!), vor welcher in einer ecke ein tisch steht.

Auf dem hausflur befindet (!) sich eine hölzerne treppe, die in die dachkammer oder in das erste stockwerk führt. nur eine kammer des ersten stockwerkes wird von der familie als schlafstätte benutzt, die übrigen räume sind meist leer.

In der groszen familienstube des erdgeschosses ist immer eine schlechte luft, weil im winter wie im sommer immer in dem einen ofen gekocht wird und weil die niedrigen fenster selbst an schönen sommertagen nur selten geöffnet werden. die landleute ziehen im sommer oft blumenstöcke vor den fenstern; und im herbste erfreut uns der anblick der kürbisse oder samengurken, welche an den fenstern auf brettern liegen.

Mancherlei übungen wurden dann im laufe eines jahres besonders auch an geeignete lesestücke aus der länderkunde angeknüpft; den beschlusz bildete hiervon im quartanerlesebuche das stück 'das Fichtelgebirge' von Kutzner. nachdem dies durchgenommen und besonders dabei, wie schon vorher gelegentlich, mancherlei über das bemerkenswerte an einer landschaft, ihre einteilung und ihren aufbau, ihren charakter und ihre schilderung und beschreibung besprochen war, konnte ich den schülern die aufgabe zumuten: 'das Zittauer gebirge.' ich brauchte dazu nicht weiter viel zu thun, als dasz ich sie darauf zu achten mahnte, worin unser Zittauer und das Fichtelgebirge sich ähneln, und worin sie sich von einander unterscheiden; und ich erhielt von einem zwar guten und gewissenhaften, mit dem ausdrucke aber noch recht ringenden schüler die nachfolgende lösung. sie darf gewis für dieses alter und den gegenstand glücklich genannt werden. ihre vorzüge bestehen wohl aber besonders darin, dasz an die stelle der sonst hierfür üblichen leeren und gänzlich unzureichenden ausdrücke geschicktere und treffendere und auf grund nicht einfacher mitteilung des lehrers, sondern selbständiger vergleichung des schülers an die stelle eines haftens an nebensachen ein erfassen der hauptpunkte getreten ist. doch es ist zeit, dasz der jugendliche verfasser zu worte kommt:

'In den östlichsten zipfel Sachsens musz der reisende wandern oder fahren, der das Zittauer gebirge besuchen will. als ein langes kettengebirge zieht es sich vom passe in mehreren zügen nach

westen hin, bis sie sich in dem höchsten punkte, der Lausche, wieder vereinigen. vom bahnhofe zu Zittau aus gesehen rollt sich das gebirge vor den augen des reisenden am schönsten und herlichsten(!) auf. nicht so hoch und zackig wie die ungeheuren Alpen, sondern wellenförmig und sanft gewölbt zieht es sich dahin.

'Die höchsten und schon von fern augenfälligsten felsen hat das gebirge ungefähr in der mitte aufzuweisen. einen herlichen anblick gewähren (deshalb besonders diese mittleren) berge, wenn sie von den ersten strahlen der morgensonne beleuchtet werden. da glänzen die zwischen dem dunkeln grün der waldungen hervorragenden felsen, von wallenden nebeln umwogt, wie silber.

Auch einige kleine bäche, in quellen des reinsten wassers aus dem innern des gebirges kommend, beginnen ihren lauf in den bergen. so haben wir hier den Olbersdorfer bach, welcher auch durch die wasser aus dem Hausgrundteiche genährt wird. sein wasser musz schon im Oybinthale einige brettschneidemühlen treiben. ist es dann auszerhalb der berge angekommen, so setzt es in Olbersdorf mühlen und einige kleine fabriken in bewegung und mündet bei Zittau in die Mandau.

'In den niedrigen hütten, die im thale dicht zusammengedrängt stehen, hören wir das spinnrädchen schnurren oder den webstuhl klappern. während der lustige wanderer in dem dunkeln grün der wälder herumschweift, kann der arbeitsame weber nur einen kurzen blick auf die fluren werfen, und das schifflein schwirrt im ewigen einerlei durch seine hand. der ackerbau im gebirge, besonders bei Lückendorf, Hain und Jonsdorf, ist spärlich und bringt dem bauer nur wenig ertrag.

'Laszt uns nun einige höhen des gebirges besteigen. wir beginnen bei dem kleinen, aber ungemein vielbesuchten Oybin. dieser erhebt sich in gestalt eines bienenkorbes aus einem lieblichen thalkessel. in diesem liegt das kleine aus einzelnen weberhütten und kleinen fabriken sowie zahlreichen logierhäusern und vielen stattlichen sommersitzen begüterter Zittauer bestehende dorf Oybin. die kleine dorfkirche lehnt sich an den bergfelsen an. klimmen wir weiter hinan, so gelangen wir zuerst zu den überresten einer alten burg. dann gewähren die ruinen eines nach der zerstörung jener burg erbauten Cölestinerklosters, wovon besonders der kreuzgang zu erwähnen ist, einen stattlichen (!) anblick. nicht weit von der (besser: an) der klosterruine ist der friedhof der jetzigen gemeinde von Oybin gelegen, über den wir zu einem in Schweizerstil erbauten gasthause gelangen.

'Vom Oybin wandern wir auf den Töpfer. hoch oben in schwindelnder höhe, von mächtigen sandsteinsäulen getragen, ruht hier eine sandsteinplatte, die (!) das sogenannte felsenthor bildet. haben wir dasselbe auf der eisernen treppe erstiegen, so bietet sich uns ein schönes bild dar. nach norden liegt vor uns die Zittauer ebene mit vielen ortschaften geschmückt. seitwärts (!) sehen wir das Iser-

gebirge mit seinen hohen spitzen (!), über welche die (!) noch viel höheren gipfel des Riesengebirges ragen. doch mehr in der nähe lagert vor unseren augen nach osten hin dickere luft auf der landschaft. «woher rührt diese?» fragt uns der fremde. es sind die dünste, die aus den kohlenwerken aufsteigen, welche sich von Olbersdorf bis Görsdorf am fusze des gebirges hinziehen.

'Doch die schaulust treibt uns weiter. nachdem wir von dem berge herabgestiegen sind, gelangen wir am Scharfenstein vorüber durch die enge felsengasse auf den hochwald, von wo wir eine herliche aussicht nach dem gesegneten Böhmerlande genieszen. dort fällt uns besonders die wunderbare gestalt der berge auf, die sich gleich ungeheuren zuckerhüten unmittelbar aus der ebene erheben, wie z. b. der Kleisz, der Roll und die Bösige.

'Am abende kehren wir nach dem Oybinthale zurück, wo wir übernachten. am nächsten morgen erheben wir uns frühzeitig und wandern durch waldige höhen nach Jonsdorf. es ist als ein gesunder und heilsamer (!) luftcurort bekannt, da es von allen seiten gegen winde, besonders gegen den von norden und osten kommenden geschützt ist. ganz in der nähe des dorfes liegen die mühlsteinberge, von denen jährlich hunderte von mühlsteinen gehauen und nach ganz Deutschland, ja noch weiter, besonders nach Ruszland versendet werden.

'An diesen vorüber steigen wir der Lausche zu. nachdem wir auch an den Nonnenfelsen und dem Buchberge vorübergewandert sind, gelangen wir nach etwa anderthalbstündigem marsche auf ihr an. von dieser aus haben wir eine schöne fernsicht bis in das Elbsandsteingebirge, ferner auf das am fusze des berges gelegene Waltersdorf, nach Warnsdorf und Groszschönau. hier blüht besonders die damastweberei; und man darf nicht versäumen, die gelegenheit zu benutzen, um einen damastweber in seiner thätigkeit zu beobachten.

'In Groszschönau kann der wanderer die bahn besteigen und so wieder der heimat zudampfen, wo er viel von den schönheiten des Zittauer gebirges erzählen wird.'

Schlieszen wir mit dem gewis nicht ungünstigen eindrucke einer solchen quartanerleistung unsere andeutungen, wie beschreibende lesestücke für die stilbildung der schüler und besonders für die aufgabe, aus der lectüre selbständige beschreibungen der schüler erwachsen zu lassen, nützlich gemacht werden können. ich könnte wohl auch noch zeigen, wie sich der lesestoff und nicht nur der in ungebundener, sondern auch der in gebundener form verwenden läszt, um schilderungen, besonders aus der natur und aus den verschiedenen jahreszeiten, vorzubereiten: durch die einleitungen, schilderungen, stimmungsbilder, die der lehrer zur vorbereitung auf ein gedicht zu geben hat; durch fingerzeige, wie er thatsächlich zum muster die stimmungen, bilder, ja einzelne verse der gedichte selber für eine solche schilderung verwendet. doch ich verzichte vorläufig

darauf, weil uns ähnliches und besseres vielleicht der zweite band des Lyonschen buches von der lectüre bringt, für den er ja nimmer die erläuterung beschreibender stücke, wohl aber anleitung zu schilderungen u. ä. aufgespart haben kann. und das nicht ohne berechtigung, da das gesetz, welches schilderungen der untertertia zuweist, den lehrer unter umständen veranlaszt, die schüler zum geschraubten und gemachten ausdrucke fremder stimmungen statt zur einfachen aussprache wirklich von ihnen selbst empfundener gefühle zu nötigen.

Doch von dieser ergänzung wollte ich, wie schon gesagt, überhaupt gar nicht reden; ich will lieber mit dem hinweis auf zwei ergänzungen schlieszen, die von andern seiten kommen, von andern seiten Lyons buche werden müssen, unbedingt werden müssen, soll anders das nun schon von manchem umrissene und von Lyon so sorgfältig ausgeführte idealbild des deutschen unterrichts thatsächlich zur wirklichkeit werden.

Zu diesem ideale müssen für das deutsche genaue arbeitspläne entworfen werden, nicht etwa aber nur für die theorie und in zeitschriften, sondern von den lehrern dieses faches an jeder schule und vor allem mit bindender kraft für sie. diese müssen den schülern einen stetigen fortschritt von den unteren zu den höheren stufen und einen eisernen bestand solchen deutschen sprachgutes sichern, der auf jeder höheren stufe unbedingt vorausgesetzt werden darf. ich bin weit entfernt, damit eine genaue festsetzung aller durchzunehmenden lesestücke bis auf zahl und überschrift zu befürworten. das wäre nicht nur nicht förderlich, das wäre traurig! es können gern für verschiedene jahrgänge derselben stufe verschiedene pläne entworfen werden, zu denen natürlich dann auch für die andern stufen gleich viele entsprechende geschaffen werden müssen; alle sollen auch ein gut teil der stücke des bei der jetzigen stundenzahl ja doch meist viel zu dicken lesebuches der freien auswahl des lehrers überlassen. nur ein bestimmter grundstock, aber nicht etwa nur der kanon zu erlernender gedichte, musz als jedesmal zu erledigen bestimmt und vor allem müssen die wichtigsten capitel des wortschatzes festgesetzt werden, die, im anschlusz an welche dazu geeignete lesestücke auch immer, auf alle fälle zu behandeln sind; desgleichen musz im allgemeinen die art vorgeschrieben sein, wie die lesestücke, mögen diese auch sein welche es wollen, ausgenutzt und der geistes- und sprachbildung sowie dem gedankenausdruck in wort und schrift bis hinauf zum aufsatze dienstbar gemacht werden sollen.

Damit aber nicht dieser auch bei Lyon zwischen den zeilen seines vorwortes zu lesende wunsch durch das sträuben vieler lehrer des deutschen, vielfach, wie ich weisz, gerade der für das fach begeistertsten, welche dies alles 'dem takte des einzelnen' überlassen wissen wollen, für die muttersprache ewig unerfüllt bleibt, werden schlieszlich — und geschähe dies doch recht bald! — die schulbehörden eingreifen mögen: sie müssen ähnliche bestimmungen, wie

sie z. b. in den ausführungsverordnungen zu den neusten lehr- und prüfungsordnungen für die kgl. sächsischen gymnasien wie realgymnasien dem lateinischen gegönnt sind, auch für das deutsche treffen, nur nicht etwa in gleicher beschränkung auf das grammatikalische. hoffentlich gewähren aber die behörden, wenn sie einmal diese ergänzung anordnen, auch noch eine zweite gleich dringliche: nämlich die ja ziemlich allgemein geforderte vermehrung der stundenzahl für das deutsche. denn ohne diese beeinträchtigt eine solch eindringende behandlung der lectüre, wie sie Lyon fordert, und das mit recht, in höherem grade, als es der grundsatz 'multum, non multa' rechtfertigen kann, ihre ausdehnung. ja, es kann wahrlich kein zweifel sein, dasz eine vermehrung der stundenzahl für das deutsche an mittelschulen mindestens ebenso notwendig ist, als für religion und deutsche geschichte, für die sie se. majestät der kaiser, wie zeitungen melden, vor wenigen tagen in Ostpreuszen als notwendig bezeichnet hat, während frühere äuszerungen von ihm gleiches ja auch für das deutsche zugaben.

Zittau. Theodor Matthias.

60.

1) methode Schliemann zur erlernung der englischen sprache. bearbeitet von oberlehrer dr. E. Penner und C. Massey in London. zwanzig hefte. mit einem plan von London, einer nummer des 'daily telegraph' und einem aussprache-supplement. Leipzig, verlag von Paul Spindler.

Die arbeit enthält gleichsam als hauptstock des ganzen werkes eine originalnovelle: 'in the Struggle of Life', welche die erlebnisse eines jungen deutschen lehrers in London unter steter rücksichtnahme auf englische verhältnisse darstellt. sehr genaue mitteilungen über englische staatszustände, lebensweise, sitten und gebräuche, welche sich in den rahmen einer erzählung nicht wohl einfügen lieszen, bringt der aus zwölf unterabteilungen bestehende abschnitt: 'England and the English'; die darin enthaltenen angaben werden selbst von kennern englischer lebensverhältnisse keineswegs als überflüssig oder ungenau betrachtet werden. die dem werke beigefügten 'sprachlichen erläuterungen' bieten uns die wichtigsten im praktischen leben vorkommenden ausdrücke und redensarten, auch die unentbehrlichen punkte aus der formenlehre, syntax und synonymik, so dasz uns die sprache und ihre ausdrucksweise hier als ein fertiges ganze entgegentritt. selbstredend muste das grammatische moment bei einer derartigen behandlung einer modernen sprache sehr zurücktreten. da man heutzutage vielfach, auch auf öffentlichen schulen versuche anstellt, die neueren sprachen in einer der methode Schliemann entsprechenden weise zu lehren, dürfte das werk wohl der beachtung der fachgenossen sehr zu empfehlen sein.

2) PRAKTISCHE GRAMMATIK DER ENGLISCHEN SPRACHE VON H. BRETSCHNEIDER. ZWEITE AUFLAGE. Wolfenbüttel, verlag von J. Zwissler. 1892.

Das buch empfiehlt sich dadurch, dasz es anknüpfend an die neuen lehrpläne sowohl in der darstellung der sprachlichen gesetze als auch in der zusammenstellung der mustersätze und erzählungen eine streng methodische reihenfolge vom leichteren zum schwereren wahrt. die regeln sind durchweg sehr klar und faszlich gehalten, namentlich dürfte dies von lection 49 gelten. durch die beispiele soll der schüler hauptsächlich in einfachen sätzen, die zum praktischen leben notwendiger sind als zusammengesetzte, sicher gemacht werden; der inhalt der sätze und erzählungen knüpft durchweg an lebensverhältnisse an, wie sie in England thatsächlich bestehen, und führt die schüler auf leichte weise in die kenntnis englischer sitten, lebensgewohnheiten, dinge des öffentlichen und privaten lebens, sowie staatlicher und privater verhältnisse ein.

DRESDEN. LÖSCHHORN.

61.

ANFANGSGRÜNDE DER PHYSIK VON DR. K. SUMPF. FÜNFTE VERBESSERTE AUFLAGE. Hildesheim, verlag von Aug. Lax. 1892.

Das buch ist zu bekannt, um jetzt noch einer besonderen empfehlung zu bedürfen. schon im vorworte der ersten auflage (1883) hat der verf. sein bestreben mit klaren worten ausgesprochen; er beabsichtigt, wie er sagt, den physikalischen unterricht so zu gestalten, dasz er ohne vernachlässigung des materiellen inhalts möglichst viel formal bildende kraft auf die schüler ausübt. so werden dieselben im ganzen buche zur selbständigen geistigen arbeit in der anwendung des über die erscheinungen und gesetze der natur jedesmal gelernten erzogen. die dem buche zahlreich und zwar in gestalt von fragen beigegebenen übungsstoffe sind als besonders anerkennenswerte pädagogische leistung hervorzuheben, zumal sie nicht als einfache wiederholungsfragen bezeichnet werden können. vielmehr soll der schüler durch sie veranlaszt werden, ähnliche erscheinungen, wie die gerade in dem betreffenden absatze durchgenommenen, namentlich solche, die den verhältnissen des praktischen lebens entnommen sind, zu vergleichen und so die erworbenen kenntnisse stets in möglichst ausgedehnter weise zu verwerten.

DRESDEN. LÖSCHHORN.

62.

BERICHT ÜBER DIE NEUNUNDZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1892).

Wegen verlegung der ferien hatte der ausschusz des vereins rheinischer schulmänner geglaubt, die versammlung auf den ersten samstag der ferien ansetzen zu sollen, wie dies in ähnlichen fällen früher schon geschehen ist. demnach fand die 29e versammlung am samstag den 9 april zu Köln im Isabellensaale des Gürzenich statt. wie geschickt der tag gewählt war, zeigte der umstand, dasz die präsenzliste schon bei der verlesung die anwesenheit von 113 herren zeigte, eine zahl, die für eine in so schlichten formen und angespannter thätigkeit verlaufende versammlung gewis eine stattliche zu nennen ist. die tagesordnung, in die man bald nach 10 uhr eintrat, wies auf

1. begrüszung und geschäftliche mitteilungen. 2. nach einem einleitenden vortrag des vorsitzenden 'welche pflichten legt die neugestaltung des höheren schulwesens den lehrern auf' freie besprechung der neuen lehrordnungen. — Zu diesem 2n punkte der tagesordnung war noch ein besonderes blatt zur verteilung gekommen, das eine anzahl sätze enthielt, die bei der freien besprechung ev. zu willkommenen ausgangspunkten dienen konnten. der inhalt derselben lautete:

1) Evang. religionslehre. es wird aufgestellt, dasz in quarta alttestamentliche abschnitte, in III inf. sup. ausschlieszlich neutestamentliches gelesen werden sollte.

2) II sup. da 'wiederholung des katechismus und aufzeigung seiner inneren gliederung' im pensum der II inf. eine stelle gefunden hat, so wird die notwendigkeit oder nützlichkeit einer abermaligen 'wiederholung von katechismus' usw. in II sup. bestritten.

3) Deutsch. es wird behauptet, dasz die auszerordentlich starke betonung des grammatischen unterrichts in den vier unteren classen der freude der schüler an diesem unterricht nicht förderlich sei.

4) Die wortbildungslehre, welche der IV zugewiesen ist, dürfte fruchtbarer als teil des untersecundapensums zu behandeln sein; ebenso der 'zusammenfassende überblick' in III inf.

5) Schillers glocke und Wilhelm Tell sind nicht die geeignete lectüre für III sup.

6) Was zu II inf. gesagt ist, die erklärung sei — — 'darauf zu richten, dasz das ganze von dem schüler als ein in sich abgeschlossenes kunstwerk aufgefaszt werde' scheint manchen die eigentliche aufgabe dieses unterrichts in dieser classe nicht zu treffen.

7) II sup. ist Goethes Götz überhaupt ein geeignetes stück für schullectüre? nicht vielmehr der sogenannten privatlectüre zu überweisen? Schillers Wallenstein nicht vielmehr dem repertoir der prima zuzuweisen?

8) Welchen besonderen nutzen verspricht man sich von den 'vorträgen' der schüler in II sup., I inf., I sup.?

9) Latein. 'sprachlich-logische schulung', welche neben dem verständnis der classiker als allgemeines lehrziel aufgestellt wird, kann sehr viel und sehr wenig bedeuten.

10) Ist anzunehmen, dasz, wie dem äuszern anschein nach der fall ist, die fleiszigen übungen im construieren, im unvorbereiteten übersetzen und rückübersetzen u. a., welche der lehrplan bis nach I sup. vorschreibt, bestandteile der lectürestunden bilden? und wie wird in diesem falle die gefahr vermieden, die lectürestunden zu halben grammatikstunden zu machen, also zur sogenannten alten methode zurückzukehren?

11) II sup. 'Livius und Sallust mit besonderer rücksicht auf den geschichtsunterricht.' wie wird dies zu machen sein?

12) Schlusz des lehrplans im lateinischen am realgymnasium: 'auf gründlichkeit des verständnisses ist auch hier mit aller strenge zu achten und tastendes raten zurückzuweisen.'

13) Griechisch. I inf. sup. 'Sophokles ist mit den schülern eine zeit lang gemeinsam vorzubereiten.' warum dies?

14) Französisch. weshalb soll im gymnasium von II sup. — I sup. gar kein schriftliches übersetzen ins französische mehr stattfinden?

15) Geschichte. I inf. das gewaltige pensum der I inf. musz zum mindesten um den letzten absatz 'geschichtlich-geographische übersicht der 1648 bestandenen staaten' entlastet — ein blick auf die europäischen staaten, welche 1648 bestanden haben, der I sup. als einleitung oder überleitung zum letzten stück neuerer geschichte vorbehalten werden.

16) Geographie, neuerdings erdkunde genannt. nach welchem princip ist der stoff auf die verschiedenen classenstufen verteilt? sollte nicht in III inf. sup. die geographie Deutschlands das hauptpensum, die der auszereuropäischen erdteile nebenpensum, repetitionspensum, und demgemäsz das pensum für V zu ändern sein?

17) Über das mathematische pensum in II inf. der verschiedenen arten von anstalten.

18) Hausaufgaben. gibt der neue lehrplan eine wirkliche garantie der erleichterung? ist eine solche garantie überhaupt möglich? und war eine erleichterung ein dringendes bedürfnis?

Der 3e und letzte punkt der tagesordnung war ein rest der vorjährigen vorlage; derselbe sollte indes, wie schon hier bemerkt sei, in dieser versammlung ebenso wenig zur behandlung kommen, wie im vorjahre. der wortlaut war: 'discutables aus der letzten directorenconferenz.' zunächst these 36 des referats: 'der unterricht in der geographie musz in erster linie anschaulich sein. daher müssen dem schüler diejenigen objecte, welche er in der natur der umgebung sehen kann, auch gezeigt und an ihnen die entsprechenden begriffe klar gemacht werden. geographische ausflüge sind daher auf den verschiedenen stufen zu machen.' wieviele arten von ausflügen gibt es jetzt und welche weiteren sind noch zu erdenken?'

Bald nach 10 uhr eröffnete director Jäger (Köln Friedr. Wilh.-gymn.) die verhandlungen, indem er den versammelten mitteilung von eingegangenen schreiben, von den herzlichen wünschen des geheimrates Deiters, dem warm empfundenen grusze des rectors a. d. Götz usw. machte und dann — dem aufgenommenen stenogramm nach wörtlich — ausführte:

'Indem ich, meine herren, um die erlaubnis bitte, diese freie besprechung mit einigen worten einzuleiten und einige andeutungen zu geben über die frage, welche pflichten die neugestaltung des höheren schulwesens den lehrern auferlege, werden Sie es gerechtfertigt finden, wenn ich mich dabei vorzugsweise auf das gymnasium beschränke. die realschule wird principiell von den neuen schulplänen weit weniger berührt als das gymnasium; sie ist gewissermaszen als siegerin aus dem kampfe hervorgegangen; das princip der realschule ohne latein hat sich einen breiten raum erkämpft und wir vom gymnasium freuen uns dessen aufrichtig, denn von uns ist stets die forderung lateinloser schulen begünstigt worden. über das realgymnasium glaube ich nicht sprechen zu sollen aus dem einfachen grunde, weil ich nicht übersehen kann, wie die zukunft dieser anstalt sich gestalten wird zwischen dem neugestalteten gymnasium und der erweiterten wirksamkeit der lateinlosen oberrealschule. nur das möchte ich sagen, dasz die entwicklung oder die wendung, die das realgymnasium erfahren hat, keineswegs

mit groszer freude von uns, den leuten des humanistischen gymnasiums, begrüszt wird, und ich kann eigentlich schwer begreifen, wie die vertreter des realschulmänner-vereins in der neuen wendung der dinge einen anlasz gefunden haben in der angelegenheit ihren besonderen dank auszusprechen; es erinnert dies einigermaszen an einen vorgang aus der russischen geschichte, wo der czar Iwan einem Bojaren das rechte ohr abschneiden läszt und dieser für den gnädigen scherz seinen dank ausspricht. — Um nun vom gymnasium zu reden, so haben wir, die an derjenigen anstalt, die auf jeden fall die erste stelle unter den höheren lehranstalten einnimmt, thätigen jetzt vor allem die pflicht, dasz wir den dingen fest ins auge sehen und uns keine täuschung machen über die tragweite der veränderung, die vor sich gegangen ist. meine herren! es ist wie dort, als nach den ersten nachrichten von der schlacht am Trasimenischen see am abend des tages der prätor Pomponius vor das volk trat und ihm mitteilte: pugna magna victi sumus, Quirites. das alte gymnasium als 'gelehrtenschule' ist durch die wendung der dinge in seinen grundvesten erschüttert. wenn wir die lehrpläne durchmustern, so finden wir zunächst eine schmälerung des griechischen und lateinischen zu gunsten der encyklopädistischen elemente. wir sehen, dasz dasjenige fach, das seither das centrum war, auf einen so kleinen raum beschränkt ist, dasz es nur mit mühe und schwerlich überhaupt mehr das leisten kann, was es dem princip nach leisten soll, nämlich auf einem groszen und wichtigen gebiete, dem grundlegenden sprachlichen, ein sicheres wissen und, sonst wäre es kein wissen, auch ein solches können zu schaffen. wir finden das princip des sparens angewendet, das ein sicheres leisten erschwert. auf dem boden wissenschaftlichen könnens überhaupt das princip der ersparungen in den vordergrund zu stellen, halte ich für sehr gefährlich, ja für verkehrt. wir finden ferner den lehrplan der sechs unteren classen durchaus zugespitzt auf diejenigen, die das gymnasium nicht absolvieren wollen, während man seither der ansicht war, dasz die gröszere und schwerere aufgabe, für das akademische studium zu erziehen, die kleinere und leichtere, die sich auf die 80 procent nicht absolvierenden bezieht, einschliesze. jetzt wird es umgekehrt sein. ferner ist eine schmälerung der stundenzahl überhaupt eingetreten und man kann schwerlich umhin darin eine bedenkliche concession zu sehen, ein zurückweichen von dem gedanken, der doch notwendigerweise und namentlich bei unseren heutigen socialen verhältnissen wichtig und bestimmend ist: dasz die, die dereinst in die leitenden stellungen eintreten wollen und sollen, mehr und intensiver arbeiten müssen als alle übrigen. wir finden ferner, wenn wir uns den gedanken der änderung klar machen wollen, ein gewisses materialistisches betonen der lectüre, welche der schüler sich nicht mehr mit der einsetzung aller seiner kräfte erobert, sondern die man ihm mit anwendung von allerlei mittelchen leicht zu machen sucht. auch in den neueren sprachen, besonders dem französischen, kann man eine gewisse betonung des marktwertes der sprache erkennen, bei der freilich das geistig bildende element der sprache auch noch betont ist, aber wo man sich, besonders in der ersten fassung der lehrpläne nicht des bedenkens erwehren kann, als ob es zwar nicht allein, aber doch vorzugsweise auf das sprechen und schreiben der sprache, ihre praktische handhabung ankomme. wir finden endlich eine sehr erhebliche erleichterung des abiturientenexamens, das — und dies ist von principieller bedeutung — nicht mehr die grosze action sein wird, die seither den schlusz des neunjährigen gymnasialcursus bildete, sondern das ein abschlusz sein wird, der einigermaszen dem einfachen classenabschlusz sich nähert. und wenn wir endlich zu dem schaden noch den spott, ein ironisches element hinzufügen wollen, so finden wir, dasz für das mathematisch-naturwissenschaftliche lehramt die kenntnis des lateini-

schen und griechischen, welche doch das princip historischer bildung repräsentiert, nicht mehr für unbedingt notwendig erachtet wird. es wird in der theorie künftighin gymnasiallehrer geben, die, wenn etwa das werk von Copernicus de orbium caelestium revolutionibus der anstalt zum geschenk gemacht wird, erst bei ihren collegen oder ihren schülern, dem primus oder ultimus etwa der tertia, erkundigungen einziehen müssen, was mit diesen rätselworten gemeint sei. für den eintritt in die gärtnerlehranstalt zu Potsdam ist wenigstens das latein der quarta noch erforderlich: difficile est satiram non scribere. wir dürfen uns keine illusionen machen, dasz wir, die lehrer an den gymnasien, in der lage einer geschlagenen armee uns befinden. dieses führt mich auf den zweiten teil der aufgaben, die diese lehrpläne uns auferlegen. eine geschlagene armee hat noch viel ernsthaftere pflichten als eine siegreiche. vor allem die erste: wir, die besiegten, dürfen keinen pessimismus aufkommen lassen. wir müssen uns sagen: zum verzweifeln ist es immer noch zeit. mir selbst, wohl auch gelegentlich schon in dieser versammlung, ist mein optimismus zum vorwurf gemacht worden. meine herren! man kann sehr pessimistisch in der beurteilung der dinge sein, aber wo es zu handeln gilt, ist nur die optimistische anschauung am platz. wir müssen, wo es sich um fragen auf einem so heiligen gebiete handelt, wie es das unsrige ist, nicht mehr fragen, was verloren ist, sondern was gerettet ist. und gerettet ist die eigentliche fahne, das palladium des gymnasiums. dieses ist nicht: latein und griechisch zu lehren, sondern die schüler vermittels intensiver, selbst erarbeiteter kenntnis des lateinischen und griechischen einsicht und kraft für die aufgaben der gegenwart gewinnen zu lassen. schärfer als bisher müssen wir diesen historischen charakter, die continuität mit der vergangenheit festhalten und sie uns immer wieder selbst und unseren schülern gegenwärtig halten. wir müssen brechen mit dem, was man die alte methode genannt hat, die glaubte und verfuhr, als ob Cicero um Zumpts willen und Demosthenes um Buttmanns willen geschrieben habe. mit voller klarheit müssen wir das erfassen, dasz wir die alten sprachen lernen, um das geistesleben längst vergangener zeiten kennen zu lernen, um an diesem geistesleben, das sich in jedem wort ausspricht, geistesleben überhaupt und das unseres deutschen volkes im 19n jahrhundert insbesondere verstehen zu lernen. es wird neuerdings das betont, was man die sprachlich-logische schulung nennt, aber es ist damit unendlich weniger ausgedrückt, als in dem studium der lateinischen und griechischen sprache überhaupt liegt. in der sprache haben die völker ihr denken niedergelegt, und wer die sprache eines groszen volkes, das ausgelebt hat, aber mehr als ein jahrtausend die welt beherscht hat, lernt, der lernt daran: logik, psychologie, ethik, kurz alle versuche des menschen, sich über die blosz animalische sphäre zu erheben. dieses müssen wir uns jetzt um so mehr gegenwärtig halten. ferner müssen wir diese letzte position, jenes minimum, was uns von lateinisch, griechisch und alle dem, was jenes repräsentiert, noch geblieben ist, bis aufs äuszerste verteidigen und dürfen uns keinen schritt mehr zurückdrängen lassen; wir müssen handeln, wie dort 1866 bei Maslowed die thüringischen soldaten, die sagten: hier sterben wir. wenn man weiter die übersetzungen aus dem deutschen in die betreffende fremde sprache für überflüssig oder halb überflüssig hält — eine dilettantenanschauung, die freilich der neue lehrplan nicht teilt, der er aber sehr weitgehende concessionen gemacht hat —, so weisz ich nicht, wie man eine sprache wirklich lernen soll, wenn man nicht aus der eignen in diese sprache übersetzt. ferner haben wir die pflicht, in unserem unterricht alles excursartige zu meiden, überall nach den leitenden und bindenden punkten zu suchen, insbesondere den deutschen aufsatz zu verwerten und zwar in dem sinne, dasz wir wo irgend möglich auf das altertum

zurückgehen, in dem sinne, wie Goethe von Homer gesagt hat, dasz es uralte gegenwart sei. überhaupt: wir werden als besiegte oder als geschlagene aber nicht besiegte unsere eigne kraft als lehrer steigern müssen: sollen wir zurückgewinnen, was wir notwendig brauchen, so ist unbedingt nötig, dasz jeder von uns sich durchdringe mit dem gefühle persönlicher verantwortlichkeit, nicht blosz amtlicher, sondern sehr viel höherer als amtlicher verantwortlichkeit. ich meine damit nicht das, was man heutzutage die verbesserte oder die neue methode nennt; es ist jetzt an der zeit, dasz wir von dem übermasz pädagogischen und didaktischen schreibens und redens zum pädagogischen handeln übergehen müssen. ein guter geschichtslehrer ist der in erster linie, der die geschichte aus dem ff kennt, nicht der, der viele folianten über die beste methode des geschichtsunterrichts gelesen hat. zum letzten teile unserer pflichten möchte ich bemerken: es ist in den letzten jahren soviel von hebung des standes die rede gewesen und wir, meine herren, verfolgen in der that nicht einen egoistischen zweck, sondern einen gedanken des öffentlichen wohles, indem wir, dankbar für das, was in der letzten zeit geschehen ist, doch die gleichstellung mit den richtern verlangen und dabei verharren, bis wir es erreicht haben werden. wir verlangen damit etwas, was eine gröszere tragweite hat. die richter, die ärzte, die theologen, die techniker, sie alle haben in einem viel höheren masze als wir die selbständigkeit ihres berufes. uns pfuscht jeder ins handwerk. wir müssen uns in den zeitungen bekanntlich vom nächsten besten, der von der sache nichts versteht, zurechtweisen lassen über dinge, in denen wir täglich leben. demgemäsz müssen wir eine stärkere position erringen. nun, meine herren, wie erringt man diese unabhängigkeit des sachkundigen auf seinem gebiet, wie sie zum beispiel der arzt hat, der ohne viel umstände jeden laien bei seite schiebt. man erringt diese unabhängigkeit, indem man sie beweist; man erringt sie, indem man unumwunden ausspricht, was man denkt, und nicht darauf sieht, was dieser oder jener vorgesetzte herr, was das publicum, was die zeitung dazu sagt. es fällt mir nicht ein, die anwesenden zu vinculieren, aber meine eigne ansicht frei und offen auszusprechen halte ich für meine pflicht. gern und ohne alle hintergedanken erkenne ich an der neuen lehrordnung als fortschritt, wenngleich nicht als reform im eigentlichen sinne, das ernsthafte bestreben zusammenhang in die verschiedenen fächer zu bringen, einen organismus des unterrichts herzustellen, den zur wirklichkeit zu machen jederzeit den lebendigen kräften der anstalt als hauptaufgabe bleiben wird. ich acceptiere ferner die betonung des sachlichen gegenüber dem blosz formalen. ich acceptiere die in den neuen lehrplänen durchleuchtende klare erkenntnis, dasz aller unterricht dem deutschen zu dienen bestimmt ist d. h. dem klaren und richtigen denken und dem klaren und richtigen reden und schreiben. ich acceptiere das facultative englisch mit den nötigen cautelen, um so mehr als ich in angst war, dasz dieser unterricht obligatorisch geworden wäre. dann wäre das resultat das gewesen, dasz eben wieder ein neuer unterrichtsgegenstand mit allem apparat eingeführt und wieder eine neue quelle der überbürdung angebohrt worden wäre. auszerdem acceptiere ich mit freude die verschiebung des französischen von quinta auf quarta und seine fortsetzung in den drei folgenden classen mit drei statt zwei stunden. ferner die rücksicht, die man in dem pensum der geschichte für untersecunda auf die genommen hat, die mit dieser classe das gymnasium verlassen wollen, obgleich ich es als groszen verlust empfunden habe, dasz man die alte geschichte nicht mehr mit der gründlichkeit wie früher treiben kann. ferner das dringen auf die letzten erziehungszwecke und endlich vor allem die anregung, ja ich will sagen die aufregung, die in unser volksleben auf diesem hochwichtigen gebiete durch die neugestaltung getragen ist.

dagegen werde ich auf das entschiedenste bekämpfen die herabsetzung der stunden überhaupt und besonders der für den griechischen und lateinischen unterricht bestimmten als eine schwächung der wissenschaftlichen arbeit zu gunsten eines, ich kann nicht anders sagen, falschen humanitären wesens. ich gebe zu, dasz eine überbürdung der schüler infolge der zusammenhäufung der fächer möglich ist, aber ich bestreite, dasz diese gefahr zu einem allgemeinen misstand sich gestaltet hat. wir waren, ohne durch das publicum erst aufmerksam gemacht zu sein, längst bestrebt das für die entlastung erforderliche zu finden. ich bekämpfe ferner die falsche stellung, die man neuerdings dem turnen gegenüber einzunehmen im begriff ist. eine viel höhere bedeutung lege ich dem turnen und dem spielen bei, als dies jetzt durch die neuen lehrpläne geschieht, obgleich der schein wider mich ist. denn die neuen lehrpläne scheinen nur eine höhere bedeutung für das turnen zu proclamieren, in wahrheit wird ein element der freiheit unterdrückt, das beim turnen und vor allen dingen beim spielen unbedingt notwendig ist. das turnen ist viel mehr als blosz ein unterrichtszweig neben anderen. endlich bekämpfe ich den schein, der sehr leicht aus der neuordnung des unterrichts entstehen könnte, als ob irgend eine menschliche kunst, irgend eine kunstvolle methode in den grundlegenden fächern mit 40 mal 62 — 15 stunden ebenso viel leiste als man bisher mit 40 mal 62 + 15 stunden geleistet habe. ich verwahre mich nicht allein, sondern uns dagegen, dasz man uns, dem gymnasium, wieder die folgen zuschreibe, wenn auf der universität die jungen leute weniger gerüstet an die wissenschaft herantreten als bisher. die universität hat uns nicht oder so gut wie nicht unterstützt in diesem schweren kampfe der letzten jahre; für die folgen sind nicht wir verantwortlich. zum schlusz noch eins: man liest jetzt häufig, namentlich in vorreden zu deutschen lesebüchern, indem man ein wort des kaisers, das diese tragweite nicht haben konnte und nicht haben sollte, misbraucht, dasz wir nicht junge Römer und Griechen, sondern junge Deutsche erziehen sollten, und man hört vieles von der nationalen erziehung. einigermaszen erinnert mich das an eine erscheinung, die man gelegentlich auf jahrmärkten zu sehen bekommt, wo wohl an einer bude 'germanisches nationalmuseum', 'germanisches nationalpanorama' in bunten lettern zu lesen ist, und man findet, wenn man hinter den vorhang kommt, einige schlangen, muscheln, ausgestopfte krokodile u. dgl. meine herren, wir haben mit unserm latein und griechisch niemals etwas anderes gewollt als deutsche jünglinge heranbilden. nicht, indem man der jugend vorredet, wie herlich unser vaterland sei, nicht, indem man sie mit gesinnungsstoff aufpäppelt, sondern vor allem dadurch, dasz man alle ethischen keime und dadurch die edlen triebe erweckt, die in der zugehörigkeit zu einer groszen nation liegen, — dasz man die knaben und jünglinge lehrt, die ernsthaften pflichten ihrem volke gegenüber ernst zu nehmen und sie wo nötig dazu nötigt, — indem man sie an strenge, unablässige, unerbittliche arbeit gewöhnt, erzieht man sie zu nationalgesinnten männern. das ist's, was wir mit der groszen hebelkraft des lateinischen und griechischen gethan haben, haben thun wollen: das und nichts anderes. — So treten wir in die neue arbeit ein, nicht mit resigniertem, auch nicht mit freudigem, aber mit entschlossenem mute: mit dem entschlusz zu thun, was möglich ist auf der neuen basis, die pflichten, die uns obliegen, nach besten kräften zu erfüllen, aber auch mit dem entschlusz, wenn es sich herausstellen sollte, wie ich fürchte, dasz es sich herausstellen wird, dasz mit der geschmälerten zeit und kraft die aufgabe des gymnasiums und anderer ähnlicher höherer lehranstalten, durch wissenschaft zur wissenschaft zu erziehen, die knaben zu stählen für die groszen kämpfe des lebens, für das heisze ringen nach erkenntnis, das wir wissenschaft nennen, sich nicht genügend erfüllen läszt, dann mit allen kräften von

dem übel unterrichteten an den besser zu unterrichtenden zeitgeist zu appellieren und das zurückzufordern, das unumgänglich notwendig ist, um unsere mission und aufgabe an der jugend unseres volkes zu erfüllen.'

Nachdem der stürmische beifall, mit dem diese worte aufgenommen wurden, sich gelegt hatte, gedachte der redner noch des in diesem jahre verstorbenen directors O. Frick: dieser stehe den versammelten deshalb besonders nahe, weil er den anstosz zu diesen unseren versammlungen gegeben habe, die sich in einer weise, die damals keiner geahnt, entwickelt hätten. wenn er in längerer rede von dem verstorbenen sprechen wollte, würde er der persönlichen wärme nicht entbehren, da er bis zum tode desselben in freundschaftlicher beziehung zu ihm gestanden habe; nicht gern aber möchte er in pädagogischer beziehung länger über ihn sprechen, da sie ja auf diesem gebiete fast 'antipoden gewesen seien. immer aber sei in diesem manne das idealistische, priesterliche element hervorgetreten. wohl habe derselbe manchmal die grenzen des erreichbaren überflogen, aber einen teil von diesem idealistischen sinne, der immer hoffe, arbeite, wirke, sei einem jeden von uns und dieser versammlung im ganzen wohl zu wünschen. darum möge man dem hingeschiedenen durch erheben von den sitzen das γέρας θανόντων darbringen.

Nachdem dies geschehen, trat die versammlung in die freie besprechung des zweiten punktes der tagesordnung ein. dieselbe eröffnete dir. Milz (Köln, Marzellengymn.): habe auch der vorredner manches trostwort ausgesprochen, so sei seine darstellung doch zu pessimistisch, wenn er gar von einem magna pugna victi sumus spreche. gegenüber solcher unzulässiger auffassung möchte er raten sich einen ausspruch, den er von bedeutsamer stelle vernommen, zu merken, dasz nämlich die neuen lehrpläne die letzte conservative reform bedeuteten. in der 6n nummer der Steinmeyerschen zeitschrift (blätter für höheres schulwesen 1892) sei unsere stellung zu den neuen lehrplänen von professor Fauth so treffend gezeichnet, dasz die versammlung ihm die verlesung einiger hierher gehörigen stellen wohl gestatten werde. 'während viele schulreformer phantastisch sich allerhand schulideale construierten, die sich nicht verwirklichen lieszen, weil sie nicht mit dem gegebenen fleisch und blut rechneten, knüpften die lehrpläne vorsichtig, soweit es bei den einmal gesteckten zielen gehe, an das historisch gewordene an. darum müsten wir denen, die gewis mit mancher selbstverleugnung die pläne, für welche ihnen die ziele gesteckt gewesen seien, ausgearbeitet hätten, dank wissen' usw. im weiteren verlaufe seines aufsatzes biete dann professor Fauth zu einzelnen fächern so vieles vortreffliche, dasz das durchlesen dieses aufsatzes jedem lehrer zu empfehlen sei. er (der redner) möchte hervorheben, dasz ihm in den neuen lehrplänen mehr ein ausgleich zu liegen scheine in der weise, dasz in ihnen die ziele des gymnasiums mehr in übereinstimmung gebracht seien mit den forderungen des praktischen lebens. man möge sich erinnern, dasz die erste realschule in Preuszen unter Friedrich dem groszen in Berlin errichtet worden sei und sich seit den dreisziger jahren unseres jahrhunderts die forderungen nach realistischer bildung unaufhaltsam bahn gebrochen hätten; man müsse also auch in den geist des gymnasiums etwas mehr von dem geiste der modernen forderungen eindringen lassen; die gymnasien selbst würden dabei nicht schlecht fahren. im verkehr mit angehörigen anderer stände habe er dieses verlangen nach praktischer bildung oftmals gehört. da heisze es häufig: 'was wir bedauern, ist, dasz französisch zu wenig, englisch gar nicht gelehrt worden ist.' bei reisen trete es oft genug hervor, dasz der classisch gebildete in der handhabung der fremden sprachen hinter dem commis voyageur zurückstehe. so stimme er dem erwähnten aufsatze bei, wo es heisze: 'mit

lateinischer und griechischer grammatik in hergebrachter, strenger form ist es genug. französisch aber, die schöne sprache der modernen Griechen, wie man die Franzosen genannt, wollen wir anders lernen'. mit rücksicht auf diesen von ihm angedeuteten ausgleich der gymnasialen bildung mit den forderungen des modernen lebens sei er den neuen lehrplänen nicht so abhold, vielmehr entschlossen den gebahnten reformen gewissenhaft zu folgen.

Oberlehrer Evers (Düsseldorf, gymn.): vor allem dürfe man die historische entwicklung nicht aus den augen lassen; er habe dasselbe wort aus demselben munde gehört, jedoch mit dem zusatze, dasz bei der abneigung der entscheidenden stelle gegen das gymnasium die neuen lehrpläne das äuszerste gewesen, was noch zu erreichen gewesen sei. die alten lateinschulen seien keineswegs so formalistische anstalten gewesen, wie jetzt behauptet werde; sie hätten viel mehr realistisches geboten, da in früherer zeit das lateinische gesprochen worden, also marktware gewesen sei. in späterer zeit erst habe sich die stellung des lateinischen verschoben und sei es mehr und mehr auf diese formalistische bahn gedrängt worden. es sei also nicht das alte gymnasium gefallen, sondern die alte lateinschule mit ihrem einseitigen formalistischen lateinbetrieb. er weise deshalb auf den wichtigen versuch hin, der in Frankfurt durch director Reinhardt mit der reformschule gemacht werde; das schriftchen, das director Reinhardt habe erscheinen lassen, empfehle er dringend allen zum durchlesen; er würde es mit freuden begrüszen, wenn director Reinhardt einmal in dieser versammlung erscheinen und einen vortrag halten wollte. zu einer resignation scheine ihm nicht die geringste veranlassung vorzuliegen, wie auch der vorsitzende solche nicht zugegeben habe. dasz in den letzten jahren das formalistische element in den vordergrund getreten, dasz die einseitig formalistische behandlung der classischen sprachen wirklich vorhanden gewesen sei, werde schon durch den umstand bewiesen, dasz sie in Jägers pädagogischem testament bekämpft sei.

dir. Matthias (Düsseldorf, realgymn. mit gymn.): in einer beziehung wolle er sich eng an den vorsitzenden anschlieszen: dasz man sich nämlich nicht mundtot machen lasse. manche dinge in den neuen lehrplänen könnten geradezu gefährlich werden und müsten deshalb beseitigt werden. er wolle sich hier nur an die gedruckte vorlage halten. in nummer 4 sei mit recht gesagt 'die deutsche wortbildungslehre, welche der quarta zugewiesen ist, dürfte fruchtbarer als teil des untersecundapensums zu behandeln sein'. die behandlung der deutschen wortbildungslehre sei in quarta, wo die köpfe noch wenig ausgebildet seien, wo eben das französische begonnen werde, eine spielerei. auf die frage in nummer 8 'welchen besondern nutzen verspricht man sich von den vorträgen der schüler in obersecunda, unter- und oberprima?' wolle er eine klare antwort geben 'keinen'. diese antwort gebe er durchaus nicht aus vorurteilen, sondern aus thatsächlicher erfahrung heraus. man solle ihm sagen, wozu die früheren vorträge geführt hätten. auch sagten die neuen lehrpläne nicht bestimmt, wie sie zu denken seien. einmal heisze es, sie sollten nicht ausgearbeitet sein, dann aber käme nur geschwätz, leere redensarten ans licht. ein anderes mal sei die rede von repetition der vorträge der lehrer; dann aber gehörten dieselben in die geschichtsstunden, wo sie auch wirklich stattfänden. auch nicht mit vorträgen über dichterleben solle man ihm kommen. wieviele dieser leben seien dazu geeignet? doch nicht das leben Bürgers, Günthers, die beziehungen Goethes zu Charlotte von Stein! darum sage er frei heraus, dasz diese bestimmung ein misgriff sei. nummer 12 erwähne den satz, mit dem der lehrplan im lateinischen am realgymnasium schliesze: 'auf gründlichkeit des verständnisses ist auch hier mit aller strenge zu achten und tastendes raten zurückzuweisen.' dabei müsse er unwillkürlich an ein geschichtchen

denken, wo der bürgermeister seiner stadt einem armen tagelöhner, der sonntags nichts als kartoffeln auf dem tische gehabt, gesagt habe 'aber leute, sonntags müst ihr doch euren braten essen'. 'dat seggen Sei woll' hätten die leute dem bürgermeister erwidert. nicht ein ohr sei dem lateinunterricht am realgymnasium abgehauen worden, sondern beide und noch ein halbes bein dazu; nicht reform seien hier die neuen bestimmungen, sondern krasse reaction. wenn es weiter bei nummer 16 der vorlage heisze: das gewaltige pensum der unterprima musz zum mindesten um den letzten absatz 'geschichtlich-geographische übersicht der 1648 bestandenen staaten' entlastet werden usw., so müsse er beistimmen, weil das pensum von den neuen lehrplänen zu grosz gegriffen sei. trotzdem er sehr patriotisch sei, bedauere er doch, dasz die antiken classischen sagen aus der sexta entfernt seien; wenn sie nicht vorhanden wären, so müsten sie extra geschrieben werden. was die unter nummer 16 gewünschte veränderung der geographischen lehrpensa angehe, so hätten die neuen lehrpläne die gepriesene concentration in der geographie durchbrochen. in die classe, wo die deutsche geschichte vorgeführt werde, gehöre auch die deutsche geographie. ein antrag, den er in dieser richtung gestellt habe, sei nicht genehmigt worden. auch er habe den wunsch, dasz Reinhardt uns von seinem versuche berichte; er fürchte aber, dasz das erstrebte nicht werde geleistet werden, da die zeit zu kurz sei. (bravo!) oberlehrer Backhaus (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.): am vorteilhaftesten sei es, wenn man sich auf den boden des gegebenen stelle. die neuen lehrpläne hätten den einen vorzug, dasz dem mündlichen verfahren ein gröszerer spielraum als früher eingeräumt sei, dem schriftlichen aber ein geringerer. rücksichtlich schriftlicher arbeiten aber dürfe man nicht vergessen, dasz bei ihnen stets die zielleistungen bestimmend seien. wenn in untersecunda eine übersetzung aus dem deutschen ins lateinische und eine zweite aus dem deutschen ins griechische verlangt würden, so sei zu befürchten, dasz die erschwerenden schriftlichen übungen auf einem umwege wieder zurückgeführt würden, damit der lehrer sich und den schülern für die prüfung gerecht werden könne; es sei doch unausbleiblich, dasz ein vergleich zwischen einzelnen gymnasien und innerhalb eines gymnasiums zwischen den parallelclassen gezogen werde. doch möge man ihn nicht dahin verstehen, als ob er gegen das übersetzen ins griechische und lateinische sei; seine forderung gehe nur dahin, dasz diese übersetzungen nicht gegenstand der examensarbeiten bilden sollten. schon sei der lateinische aufsatz gefallen, aber noch erfordere es mut für die beseitigung der genannten schriftlichen arbeiten einzutreten. dasz aber dieser schritt nur vorteilhaft für uns sein werde, davon sei er überzeugt. gymnasialdir. a. d. Kiesel (Düsseldorf): in solcher versammlung, wie die gegenwärtige, sei es äuszerst wichtig zur einigung über den kern zu kommen. gegenüber dem lapidaren spruch magna pugna victi sumus habe director Milz eine widerlegung verheiszen, in wirklichkeit aber einer pessimistischen anschauung der dinge das wort geredet, wenn er uns erzähle, dasz die neuen lehrpläne den letzten rest erreichbarer conservativer reform darstellten. zur rechtfertigung der neuen pläne habe director Milz angeführt, dasz soviele der forderungen und wünsche der auszerhalb der schulmännischen kreise stehenden erfüllt seien. leider seien die leute, die kein schulmännisches verständnis hätten, in unserem falle die begünstigten gewesen. im laientum gesagtes aber sei hier zur verteidigung nicht verwertbar, von solchem müsse man sich im gegenteil frei machen. die frage hier sei: wie leiste man, natürlich mutatis mutandis, detractis detrahendis das, was bisher erreicht worden sei? rector Becker (Düren, realprogymn.): er habe nicht vorgehabt in die allgemeine debatte einzugreifen, aber fast sämtliche vorredner nötigten ihn dazu. denn, wenn gesagt werde magna pugna victi sumus, müsse man doch

fragen: wer sind die sieger? nach seiner anschauung seien die herren vom gymnasium die sieger, denn die realgymnasien seien überflüssig geworden und damit sei eine art von concurrenz beseitigt. zu den neuen lehrplänen übergehend müsse er zunächst dem beistimmen, was Matthias betreffs der vorträge gesagt habe. hier werde nur ein miserfolg herauskommen, da es ein vergebliches bemühen bleibe, in jenem alter dem deutschen jünglinge solche zuzuschreiben. sehr bedenklich seien auch die seite 66 der neuen lehrpläne geforderten kürzeren deutschen ausarbeitungen über durchgenommene abschnitte aus dem deutschen, den fremdsprachen, der geschichte, der erdkunde und den naturwissenschaften. neben den geforderten vierwöchentlichen aufsätzen stellten dieselben wieder eine belastung dar. dazu komme, dasz fachlehrer die seite der sprachlichen correctur zurücktreten lassen oder gar anders corrigieren würden als der lehrer des deutschen. wie sei die sache überhaupt einzurichten? dir. Uppenkamp (Düsseldorf, gymn.): es sei ein oft gehörter vorwurf, wir seien nicht praktisch genug, indem wir die schüler nicht zum sprechen und freien vortrag brächten, aber, indem er den ausführungen von vorrednern beipflichte, könne er auch aus eigner erfahrung sich mit bestimmtheit gegen die angeordneten vorträge erklären. abgesehen von anderen gründen sei es auch eine zeitverschwendung; denn, was bleibe übrig, wenn der einzelne schüler 10 bis 15 minuten lang vortrage? ähnlich aber sei es mit dem sprechen in fremden sprachen. das lateinsprechen sei früher auszerhalb der schulstunden geübt worden, indem im privatverkehr kein deutsches wort geduldet worden sei bei strafe des sogenannten signum. wir selbst hätten ja mit dem lateinsprechen in den rheinischen schulen schlimme erfahrungen gemacht: stümperhaft sei es bei den lehrern gewesen, die es ernst genommen hätten, comödie bei denen, die über Horaz hätten reden lassen. was weiter das französischsprechen anlange, so höre der schüler in einer classe, wo etwa 20 seien, andere schüler oder den lehrer sprechen, da dem einzelnen doch nur 2 minuten in der stunde zugeteilt werden könnten. das zeige doch, dasz dem gymnasium nur die vorübung, die wiederholung der französischen texte mit variation zufalle; sprechen aber, eigne gedanken ausdrücken lerne der schüler nicht; zu diesem zweck müsse er nach Belgien oder Frankreich gehen. man müsse dem publicum vorhalten, dasz die schule diese dinge nicht leisten könne. dir. Zahn (Moers, gymn.): er habe zwar nicht um das wort gebeten und auch nicht vorgehabt hier das wort zu ergreifen, weil er über die neugeschaffenen verhältnisse wirklich betrübt sei, ja fürchten müsse bei einer aussprache nicht immer innerhalb der grenzen des parlamentarischen zu bleiben. da ihm jedoch, wenn auch irrtümlich, das wort gegeben sei, so sage er, dasz er dem einleitungsvortrage, abgesehen von einigen kleinen details, beistimme, und sein wunsch sei, dasz hier in der versammlung es ausgesprochen werde: wir vertreter der gymnasien fühlten uns durch die änderungen bedrückt und beschwert. schon bei der ersten einschränkung und zurückdrängung des classischen altertums vor jahren habe er vorausgesagt, dasz der anfang des endes begonnen habe. wie schon damals, so sei auch jetzt das urteil der lehrenden gemieden worden; während man über handelsgesetze die handelskammern zu hören pflege und so ähnlich, habe man bei unsern plänen jedes mitsprechen aufs schärfste verboten und verhindert. er müsse Jäger deshalb bewundern, dasz er soviel gutes an den neuen lehrplänen entdeckt habe. durch die letzte reform sei nach seiner meinung dem alten humanistischen gymnasium der todesstosz versetzt. aber auch er sage, dasz man den mut nicht sinken lassen wolle, dasz man seine pflicht ganz und voll thun werde, dasz man aber ad regem melius informandum appelliere, wenn das auskommen mit der geringen stundenzahl sich als unmöglich erweise. dir. Jäger: da der vorredner die decemberconferenz gestreift habe,

so bemerke er, dasz es auf derselben doch nicht an sachkundigen leuten gefehlt habe, sondern der fehler der gewesen sei, dasz man zu kurz zusammen gewesen sei. in 10 bis 12 tagen könne man sich über einen solchen gegenstand nicht verständigen. dir. Kiesel: ehre und ansehen des standes habe ihm immer am herzen gelegen, dasz aber für die neuen lehrpläne die fachgenossen nicht gehört worden seien, sei nicht ganz richtig. unser beruf sei nicht ganz wie der ärztliche, juristische. eine gewisse wahrheit liege sicher und unzweifelhaft darin, dasz über bildung und bildungsziele auch andere gebildete männer ein urteil hätten. darum sei sein vorschlag für unsere meinungen fechtend einzutreten. gymnasiall. Moldenhauer (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.): er spreche seine freude darüber aus, dasz sein langjähriges streben, die berücksichtigung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen fragen sowie der verfassungskunde, erfüllt sei und die behandlung dieser fragen ihre richtige stelle in der untersecunda und prima erhalten habe. es sei richtig, dasz dieselben im anschlusz an unsere fürsten behandelt würden, nicht nur vom groszen kurfürsten, sondern vom ersten kurfürsten von Brandenburg höben diese fragen an. was das turnen anlange, so sei es bei den heutigen schulverhältnissen geradezu unmöglich für jede classe drei separate turnstunden durchzuführen; am Friedrich Wilhelms-gymnasium müsten beispielsweise dann 36 stunden gegeben werden. darum sei der vorschlag von Reinhardt vernünftig. das alte turnen, wie unter Jahn, müsse zurückkehren; nicht classenturnen, wo die teilnehmer hineingetrieben würden, sondern abteilungsturnen müsse durchgeführt werden. dir. Milz: manche äuszerungen seiner vorredner enthielten wasser auf seine mühle. so sei auch von anderer seite zugegeben worden, dasz rechtsanwälte, ärzte usw. bei der bestimmung der lehrpläne mitzureden hätten, dasz ferner gymnasium und realgymnasium neben einander bestehen könnten, dasz endlich das gymnasium keineswegs den todesstosz bekommen habe. grund zu pessimistischer auffassung der dinge sehe er nicht. er sei den neuen reformen um so holder, als er schon vor drei jahren für die notwendigkeit des facultativen englischen unterrichts eingetreten sei. auch seien ihm die primaner stets dankbar dafür gewesen, dasz er sie gezwungen habe die scheu vor deutschen vorträgen aufzugeben. die aufmerksamkeit der schüler sei auszerdem gröszer, wenn ein mitschüler vortrage, indem jeder von ihnen denke: so willst auch du es leisten. Jäger: einiges sei doch anders aufgefaszt worden, als er es in seiner eröffnungsrede gesagt habe. absichtlich sich jeder übertreibung enthaltend habe er ausgeführt: unsere aufgabe mit dem lateinischen wirklich wissenschaftlich zu erziehen sei um soviel schwerer geworden, und keine macht der erde könne ihn soweit bringen zu glauben, dasz man mit 7 stunden soviel erreichen könne wie mit 9. von einem der herren sei gesagt worden, die vertreter des gymnasiums wären eigentlich sieger, dieselben hätten das realgymnasium beerbt. da wolle er zu bedenken geben, dasz es nicht schlieszlich von diesem kampfe heiszen möge, wie von einer schlacht zwischen Katholiken und Hugenotten im 16n jahrhundert: 'die Hugenotten haben die schlacht verloren, die Katholiken haben sie nicht gewonnen, der könig von Spanien ist sieger geblieben' und etwa gesagt werde: das gymnasium hat die schlacht verloren, das realgymnasium hat sie nicht gewonnen, der encyklopädismus oder ein ähnlicher -ismus ist sieger geblieben. den neuen lehrplan der geschichte in untersecunda billige er durchaus; aber derselbe bedeute ein opfer; dasz in dieser classe auf die vielen, die die schule nicht absolvierten, rücksicht genommen werde, sei recht und billig. was aber das bestreben angehe die neuern sprachen zu heben, so läugne er allerdings, dasz heutzutage das bedürfnis, das bildungsbedürfnis nämlich, französisch und englisch zu lernen gröszer sei als früher, etwa zu den zeiten Lessings oder vor 45 jahren, wo er seinerseits so frei ge-

wesen sei das letztere zu lernen. er bestreite durchaus, dasz das gymnasium dies alles leisten, unter anderm auch lehren müsse den commis voyageur zu übertrumpfen. wozu sei beispielsweise das halbe jahr universitätsferien da? dir. Matthias: auch er habe sich gegen ein misverständnis zu wahren. er habe sich nur gegen das aufoctroierte monstrum von vorträgen, namentlich gegen die das leben der dichter behandelnden erklärt. vorträge der schüler müsten ja stattfinden, da diese wiederzugeben hätten, was im geschichtlichen, lateinischen unterricht vorgekommen sei. für das allerbedenklichste aber halte er, dasz die schüler über das gelernte schriftlich rechenschaft zu geben hätten. werde z. b. in der naturgeschichte eine halbe stunde geschrieben, das geschriebene corrigiert und besprochen, dann gehe darüber eine unterrichtsstunde hin; werde es aber aus der schulzeit weggenommen, dann sei ungründlichkeit die folge. den deutschen jungen kleide es, dasz er nicht über jeden gegenstand spreche und schwatze, dasz er das sei, was die mittelhochdeutschen dichter tump nännten. rector Menge (Boppard, progymn.): indem er sich auf die günstigen erfahrungen von director Wendt in Karlsruhe berufe, verspreche er sich von diesen ausarbeitungen wohl einigen vorteil. corrigieren müsten sie nicht die ohnehin schon in der regel meistbelasteten lehrer des deutschen, sondern schon wegen der bürgschaft für den inhalt die fachlehrer, deren formelle befähigung dazu bezweifeln zu wollen doch beleidigend für sie wäre. äuszerlichen ungleichheiten der correctur sei bereits durch die these der 4n rheinischen directorenconferenz (1890) vorgebeugt, dasz gleichmäszigkeit in der interpunction unter allen lehrern einer anstalt herschen müsse, die deutsch abgefaszte schriftliche arbeiten zu corrigieren hätten; hierzu sei eine vereinbarung zu empfehlen, wie sie in einem jahresbericht des Marienwerderschen gymnasiums enthalten sei. dir. Scheibe (Elberfeld, gymn.): im laufe des vormittags habe er den eindruck gewonnen, dasz hier in der versammlung zwei ziele verfolgt würden; das eine sei die besprechung einzelner unterrichtsfragen, das andere 'wie stellt sich die versammlung zu den neuen plänen oder besser zu den trefflichen eingangsworten ihres vorsitzenden?' sein gefühl sage, wenn die schulmänner der provinz zu einer freiverhandelnden versammlung gekommen seien, dann dürfe man nicht auseinandergehen ohne zu den neuen lehrplänen bzw. hier zu der rede des vorsitzenden stellung genommen zu haben. derselbe habe uns an eine pflicht ermahnt: wollten wir dieselbe auf uns nehmen? er habe eine hoffnung erregt: teilten wir dieselbe? der stimmung der versammelten möge ausdruck gegeben werden. darum sei er für eine resolution, welche unsere stellung zu den in der eröffnungsrede ausgesprochenen gedanken des directors Jäger ausdrücke. er sei bereit dem auffordernden zuruf der versammlung nach formulierung einer solchen nachzukommen, doch frage er zunächst, ob der gedanke auch vom vorsitzenden acceptiert werde. Jäger: es werde sich nicht darum handeln können, ob er dem gedanken einer resolution so oder so gegenüberstehe; die versammlung sei in dieser beziehung souverän. sie könne eine derartige resolution, wie sie von director Scheibe vorgeschlagen sei, annehmen; es komme dabei auf den wortlaut an. würde man jedoch durch diese versammlung eine resolution aussprechen lassen, so fürchte er, dasz diese entweder so bestimmt ausfiele, dasz sie nicht alle teilen könnten, oder so allgemein, dasz sie nicht viel sage. wenn er vorher gesagt habe, wir müsten uns über das klar werden, was von uns jetzt verlangt werde und wie wir dem neuen gegenüberständen, so solle das heiszen, jeder müsse für das einstehen, was er denke. aber von einer versammlung könne man das nicht in der weise verlangen, dasz sie eine kurzgefaszte resolution annehme. deren wert bestehe darin, dasz das, was auf ihr gesagt würde, ein ganz anderes gewicht habe, als wenn ein einzelner sich ausspräche. schlieszlich

mache er auch noch darauf aufmerksam, dasz es bei der dehnbarkeit der einzelnen gegenstände sehr schwierig sein werde in einer versammlung, die nur wenige stunden tage, sich über eine resolution schlüssig zu machen, die wirklich etwas bedeute und doch von einer groszen majorität angenommen werde. er sei der meinung, dasz man bei dem ganzen charakter der versammlung nicht einen jeden verpflichten könne, ein apodiktisches urteil abzugeben. dir. Zietzschmann (Mülheim a. d. Ruhr., gymn.): er möchte den director Scheibe lieber bitten von einer resolution abzustehen; er habe den eingang der Jägerschen rede nicht gehört, sei also auch nicht präoccupiert. es berühre doch eigentümlich, wenn man bezüglich der lehrpläne eine resolution fasse, bevor sie eingeführt und erprobt seien. er sei hierher gekommen, um zu hören, wie man dieser oder jener schwierigkeit entgegentrete. die frage, könne auf grund der neuen lehrpläne das ziel der gymnasien erreicht werden, sei noch nicht praktisch erprobt. seiner ansicht nach sei sie mit ja zu beantworten. die lehrpläne seien nicht das monstrum, zu dem sie gemacht würden; das mistrauen dagegen sei nicht gerechtfertigt; geheimrat Höpfner z. b. wirke in Berlin. weil die schriftsteller in den mittelpunkt des unterrichts gestellt seien, so werde man das ziel schon erreichen. die lehrpläne seien nur nicht ganz consequent: das lateinische extemporale beim schluszexamen sei gelassen und ebenso das griechische in der schluszprüfung der untersecunda, während man mit beiden hätte aufräumen sollen. zudem sei ein anderer betrieb der lectüre als bisher wohl möglich, wenn man auch nicht so weit zu gehen brauche, wie sein freund Henke in Barmen, der im programm geradezu Hentzes anleitung zur vorbereitung auf Homers Odyssee empfehle. er müsse sich wundern unter den 18 punkten der vorlage so manches untergeordnete zu sehen, dinge, die ohne weiteres vom Coblenzer provinzialschulcollegium genehmigt würden, wie z. b. die verlegung der wortbildungslehre von quarta nach untersecunda, die entfernung des Götz von Berlichingen aus der schullectüre der obersecunda. bezüglich der schriftlichen schülerreferate möge man Schillers 'hausarbeit und schularbeit' nachsehen, der beispiele aus den verschiedenen fächern gebe und zeige, wie man es machen solle. gegen director Uppenkamp bemerke er, dasz die bescheidenen anfänge im mündlichen gebrauch der französischen sprache schon in den unteren classen glückliche resultate lieferten; allerdings sei der betrieb ein anderer, als jener ihn wolle. so schliesze er mit der bitte den neuen lehrplänen etwas unbefangener entgegenzutreten, dann werde nach zehn jahren das gymnasium geachteter dastehen, als jetzt. Jäger: er bedaure es sehr, dasz der college nicht von anfang an dagewesen sei. derselbe habe ein persönliches moment hineingebracht durch die bemerkung, wir glaubten, dasz männer wie Höpfner so ohne weiteres eine sache gebilligt haben würden, die schlecht wäre. kein mensch habe behauptet, dasz die lehrpläne in bausch und bogen zu verwerfen seien. aber er möchte an ihn die frage richten, ob er einen von den männern, die die lehrpläne ausgearbeitet hätten, nennen könne, der rund und voll sich zu diesen lehrplänen bekenne. es sei ja ganz gut, dasz ein mann in bestimmter amtlicher lage sich sage, das sei das äuszerste, was sich für den augenblick noch halten lasse, aber damit könnten wir uns nicht immer zufrieden geben und deshalb hätten wir, wie in dem vorliegenden falle, um so mehr das recht und die pflicht uns über diese sache zu äuszern. Kiesel: es liege ein antrag von Scheibe vor, der eine resolution wünsche; auch er sei für eine solche stellungnahme; sowohl wegen der abwesenden collegen als auch wegen des weiteren publicums solle man nicht stumm auseinandergehen, also eine resolution abfassen. solche sei auch nicht schwierig und die befürchtung zu groszer allgemeinheit unbegründet. man solle in derselben einräumen, dasz wir uns durch die neuen pläne etwas beengt fühlten, uns aber auch in der folge bemühten

die gestellten aufgaben zu lösen, jedoch von den grundsätzen, mit denen wir unser amt angetreten, nicht abgehen könnten. Scheibe: eine weitere ausführung zur resolution sei nicht nötig, jedoch wolle er erst noch ausdrücklich sagen, dasz hier in der versammlung ein generalsturm auf die neuen lehrpläne nicht stattgefunden habe und dasz namentlich die eingangsrede keine verwerfung derselben darstelle, sondern eine maszvolle beurteilung. für die resolution werde folgender text vorgeschlagen: 'die versammlung spricht ihre zustimmung aus zu den in der eröffnungsrede des vorsitzenden aufgestellten allgemeinen gesichtspunkten und schlieszt sich vor allem der erklärung an, auf dem durch die neuen lehrpläne angewiesenen boden in gewissenhafter arbeit den versuch einer lösung der gestellten aufgaben zu machen, die eine gründliche ausbildung der deutschen jugend sichert.' Uppenkamp: was das französische anlange, so habe er allerdings keine besondern erfahrungen; er stütze sich aber auf das zeugnis des verstorbenen schulrats von Raczek, welches dahin gegangen sei, dasz die realschüler ebenso wenig französisch zu sprechen verständen als die gymnasiasten lateinisch. Becker: mancher gerate in verlegenheit, wenn er über eine resolution abstimmen solle. es sei mit den neuen lehrplänen wohl zu versuchen und nicht zuzugeben, dasz der verlust an lateinischen und griechischen stunden ein gewissenhaftes eindringen in das altertum unmöglich mache. auch bestreite er wie Zietzschmann entschieden, dasz auf den realgymnasien nicht fortschritte im sprechen erzielt würden. zudem sei in den plänen zum ersten male der versuch gemacht die lehraufgaben für jede einzelne classe genauer zu umschreiben. darum erscheine es ihm geraten von einer resolution abzusehen. oberl. Mutzbauer (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.): es sei gesagt worden, in zehn jahren werde das gymnasium geachteter dastehen als heute; das werde es allerdings sein in den augen desjenigen publicums, das seine jungen möglichst bequem und ohne anstrengung durch die examina bringen wolle, nicht aber in den augen der verständigen. 'wasch mir den pelz, aber mach mich nicht nasz' heisze es jetzt. unmöglich aber könne der lehrer in der lectüre dieselben anforderungen an die leistungen der schüler stellen, wie früher, wenn nicht mehr dieselbe grammatische vorbildung da sei. die neuen lehrpläne führten zu einem raten, das doch in der lectüre ebenso wenig angebracht wäre wie im geometrischen unterricht. Evers: auf dem gymnasium, welches Carl Julius Hofmann geleitet habe, sei das englische obligatorisch gewesen, ohne dasz latein und griechisch darunter gelitten hätten; im gegenteil. gegenüber den preuszischen gymnasien sei das doppelte gelesen worden; ein griechisches scriptum aber zu verlangen, sei niemand eingefallen. obwohl er sich den lehrplänen gegenüber keiner pessimistischen auffassung hingebe, sei er doch für eine resolution, weil diese ein urteil über die neuen pläne abgebe. im vorgeschlagenen wortlaut der resolution liege eine unklarheit wohl darin, dasz der verfasser die grundsätze, um die es sich handele, thatsächlich nicht ausgesprochen habe; er persönlich würde auch den bestimmteren ausdruck 'gründlich wissenschaftliche ausbildung' vorziehen. zum schlusz weise er noch darauf hin, dasz keiner maszvoller gesprochen habe als der vorsitzende. Scheibe: den abänderungsvorschlägen gebe er gern statt. rector Thomé (Köln, höhere bürgerschule): er wende sich namentlich gegen den zweiten teil der resolution, da erklärungen von gewissenhafter pflichterfüllung überflüssig, ja schädlich seien. — Nachdem Zietzschmann sich noch dahin erklärt hatte, dasz er kein lobredner der neuen pläne sein wolle, suchte der vorsitzende den willen der versammlung hinsichtlich der resolution zu extrahieren: er stelle die vorfrage an die versammlung, ob sie überhaupt eine resolution beschlieszen wolle; die ansicht, die er auch teile, sei schon dahin ausgesprochen worden, dasz die debatte das geleistet habe, was sie bei dem gegenwärtigen stand

der dinge leisten könne. darauf wurde die abfassung einer resolution von den versammelten abgelehnt. zum schlusz nimmt noch das wort der vorsitzende: die ablehnung einer resolution sei ihm lieber, so sehr es ihm natürlicher weise darum zu thun sein müsse auf die zustimmung einer groszen anzahl von collegen, mit denen er gewirkt habe, rechnen zu dürfen; dieselbe sei ihm aber auch schon zu teil geworden von solchen, die sich im einzelnen gegen seine anschauungen ausgesprochen hätten. es sei aber daran zu denken, dasz wir bei dem neuen, was von uns gefordert werde, längere zeit brauchen würden, um uns in die neue situation hineinzufinden; dieses sei nur der anfang einer umwälzung des lehrstoffes in einer reihe von versammlungen. verwahren aber wolle er sich noch dagegen, als wenn er ein laudator temporis acti wäre. wenn seine früheren lehrer es im grabe vernähmen, dasz er mit dem namen eines stockphilologen bezeichnet werde, so würden sie in ein ungeheures gelächter ausbrechen, denn seine schwäche vielmehr sei das stockphilologische und grammatische stets gewesen. dasz der altsprachliche unterricht in zukunft in einem weiteren und gröszeren zusammenhang aufgefaszt werden müsse, sei jedem klar; auf der andern seite aber müsse ein wissenschaftlicher gegenstand als centrum festgehalten werden mit einer stundenzahl, die ihm wirklich die dominierende stellung im gesamten unterricht verschaffe. im übrigen möchte er noch darauf zurückkommen, dasz wir, wie schwer bedrängt auch manches gemüt sei, wie viel trauer und sorge die neue lage manchem bereite, doch da, wo es wirklich zu handeln gelte, einer frischen und fröhlichen auffassung raum gäben. so sehr sei ihm das lateinische und griechische doch nicht in der bestimmten form ans herz gewachsen, dasz er glaube, die höhere bildung höre durch die jetzt erfolgte beschränkung der alten sprachen auf. so solle man die dinge zwar ernst, aber nicht zu tragisch nehmen, sondern mit frischem und fröhlichem jugendmut, der die lehrer der jugend nie verlassen solle, an die neue aufgabe gehen, und wenn wir sähen, dasz es auf dem neuen wege nicht gehen könne, müsse man den mut haben den groszen und mächtigen der erde, zu denen namentlich das publicum und der sogenannte zeitgeist gehörten, frei und deutsch, wie es sich in freiem lande gezieme, unsere erfahrungen vorzutragen.

Aus dem geschäftsführenden ausschusz schieden satzungsgemäsz aus die directoren Jäger und Zahn; an stelle derselben wurden gewählt director a. d. Kiesel und gymnasiallehrer Ferdinand Stein (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.). nach altem brauche fand nach den verhandlungen ein gemeinsames mahl im Casino statt; auch der abend vereinigte nochmals einen groszen teil der amtsgenossen zu fröhlicher unterhaltung.

Köln. Ferdinand Stein.

INHALTSVERZEICHNIS.

Abwehr. (*Neissner.*) s. 541.
Appendicula. (*Masius.*) s. 504.
Aufsatzthemata, die und die sprachliche darstellungsfähigkeit. (*Lentz.*) s. 612.

Baumeister: bilderhefte aus dem griechischen und römischen altertum. 1889. (*Rassow.*) s. 218.
Boehme: Herder und das gymnasium. ein stück aus dem kampfe der realistischen und humanistischen bildung usw. 1890. (*Völcker.*) s. 224.
Boerner: lehrbuch der französischen sprache. mit besonderer berücksichtigung der übungen im mündlichen und schriftlichen freien gebrauch der sprache. 1892. (*Wendt.*) s. 235.
—: die hauptregeln der französischen grammatik nebst französisch-deutschem und deutsch-französischem wörterbuch. 1892. (*Wendt.*) s. 238.
Boettcher: ausgewählte deutsche dichtungen zum auswendiglernen und vortragen. 1890. (*Matthias.*) s. 582.
Bretschneider: praktische grammatik der englischen sprache. 2e aufl. 1892. (*Löschhorn.*) s. 610.

Colonisation der alten Hellenen. (*Dondorff.*) s. 37. 82. 117.
Culturspracben, die historischen und die vergleichende philologie. (*Hermann.*) s. 601.

Deutsch, das, lehrmittel für dasselbe. (anthologien, lesebücher, erläuterungsschriften.) (*Matthias.*) s. 582.
Deutsches lesebuch für höhere lehranstalten, herausgegeben von den lehrern der deutschen sprache am realgymnasium in Döbeln. 1r teil. 2e aufl. (*Matthias.*) s. 582.
Dietrich s. *Warschauer.*
Disciplin in höheren lehranstalten, zu derselben. (*P.*) s. 161.

Erziehung, aufgabe derselben am gymnasium. (*Reuter.*) s. 1. 65.
—, körperliche, in den petites écoles von Port-Royal. (*Olzscha.*) s. 607.
Eucken: die einheit des geisteslebens in bewustsein und that der menschheit. untersuchungen 1888. (*Fauth.*) s. 484.

Gilbert: abgerissene bemerkungen über den ethischen gehalt der oden des Horaz. (festschrift.) 1891. (*Löschhorn.*) s. 486.
Griechische colonisation s. colonisation.
Griechischer unterricht auf unsern gymnasien. (*Kanzow.*) s. 18.

Griechischer anfangsunterricht, die notwendigkeit einer systemänderung desselben. (*Koch.*) s. 409.
Grimm, *Wilh.*, prof. der theol. und der kirchengeschichte. nekrolog. (*Lothholz.*) s. 290.

Hebräischer unterricht auf dem gymnasium. zur abwehr. (*Dörwald.*) s. 191.
Heidrich: handbuch für den religionsunterricht in oberclassen. 2r teil 1890. 3r teil 1891. (*Sterz.*) s. 375.
Heirat der lehrer, warum sie erwünscht sei. (*Horn.*) s. 215.
Herwig: griech. lehr- und übungsbuch für tertia usw. 1890. (*Nebe.*) s. 474.
Homerlectüre, behandlung derselben auf gymnasien. (*Horn.*) s. 212.
Hornemann: die Berliner decemberconferenz und die schulreform. 1891. (*Vollbrecht.*) s. 367.

Jesus, die behandlung seines lebens auf den verschiedenen stufen höherer lehranstalten. (*Sterz.*) s. 173.

Kautzmann, *Pfaff und T. Schmidt*: lateinische lehr- und übungsbücher für VI bis III. im anschlusz an Stegmanns lateinische schulgrammatik. teil 2 für quinta. (*Poetsch.*) s. 617.

Lachmann, briefe desselben an Lücke. mitgeteilt und erläutert von *F. Sander*. s. 247. 291. 380. 490.
Lammert: übungsbuch für den unterricht im lateinischen. 3 teile, VI—IV. (*Haupt.*) s. 534.
Landgraf: Lateinische schulgrammatik. nebst litteraturnachweisen usw. 1891. (*Lattmann.*) s. 96.
Lateinischer aufsatz, wegfall desselben usw. (*Kämmel.*) s. 114.
Lateinischer unterricht, grammatische und freie übungen in demselben usw. (*Weisweiler.*) s. 520. 553.
Löschhorn: ethische studien. 1891. (*Henkel.*) s. 490.
Lyon: handbuch der deutschen sprache für höhere schulen. 1r teil, sexta bis tertia. 2e aufl. 1889. (*Matthias.*) s. 587.
—: die lectüre als grundlage eines einheitlichen und naturgemäszen unterrichts in der deutschen sprache usw. 1r teil. sexta bis tertia. 1890. (*Matthias.*) s. 587.

Massey s. *Penner*.
Meinke: hilfsbuch für den evangelischen religionsunterricht in den oberen classen höherer schulen. 1r und 2r teil. (heilsgeschichte. glaubens- und pflichtenlehre.) 1890. (*Fauth.*) s. 483.
Meyer: ein beitrag zu dem rechenunterricht an höheren lehranstalten. 1891. (*Sievers.*) s. 595.
Molières Avare. (*Humbert.*) s. 46. 90.
Moormeister: das wirtschaftliche leben. vergangenheit und gegenwart. für schule und haus. (*Völcker.*) s. 229.

Nachtrag (zu den mitteilungen Lachmannscher briefe von *Sander*) s. 552.
Naturwissenschaftlicher unterricht s. sächsische lehrordnung.
Naumann: grundzüge der evangelischen sittenlehre. 1890. (*Sterz.*) s. 379.

Nehring: der lateinische aufsatz. programm des Königst. gymnasiums in Berlin. 1890. (*Ritter.*) s. 373.
Neide: Wilhelm v. Humboldt, als richter und ratgeber bei Schillers lyrischen gedichten. (*Ziller.*) s. 159.

Penner und *Massey*: methode Schliemann zur erlernung der englischen sprache. 1891. (*Löschhorn.*) s. 639.
Personalnotizen. (*Masius.*) s. 160. 256.
Pfaff s. *Kautzmann.*

Richter: weihestunden im schulleben. reden, ansprachen usw., gehalten im gymnasium zu Wurzen. 1890. (*Krüger.*) s. 62.
Rogge: das buch von den preuszischen königen. 1891. (*Nasemann.*) s. 59.

Sächsische lehrordnung für den naturwissenschaftlichen unterricht in den unteren und mittleren classen des gymn. (*Bernhard Schmidt.*) s. 337.
Schrader: leitfaden für den rechenunterricht in den drei untersten stufen höherer lehranstalten usw. 1r teil. (*Sievers.*) s. 595.
Schmidt, T., s. *Kautzmann.*
Schulgeschichte, auch ein stück derselben. (*Masius.*) s. 549.
Schüller: arithmetik u. algebra für höhere schulen und lehrerseminare usw. in engster verknüpfung mit der geometrie usw. 1891. (*Sievers.*) s. 479.
v. Seckendorff, Veit Ludwig, und seine gedanken über erziehung und unterricht. (*Pahner.*) s. 273. 346. 448.
Seiler: der lateinische primaneraufsatz auf den preusz. gymnasien usw. 1890. (*Becker.*) s. 156. (*Ritter.*) s. 373.
Strien: elementarbuch der französischen sprache. 1892. (*Warnke.*) s. 239.
Sumpf: anfangsgründe der physik. 5e aufl. 1892. (*Löschhorn.*) s. 640.

Unbescheid: beitrag zur behandlung der dramatischen lectüre. 1891. (*M.*) s. 104.

Versammlung, 28e, des vereins rheinischer schulmänner 1891. (*Ferd. Stein.*) s. 105.
—, 29, des vereins rheinischer schulmänner 1892. (*Ferd. Stein.*) s. 641.
—, deutscher philologen und schulmänner zu München 1891. (*Melber.*) s. 304. 385.

Warschauer-Dietrich: übungsbuch zum übersetzen aus dem deutschen ins lateinische. teil 1 und 2. (*Haupt.*) s. 538.
Weise: charakteristik der lateinischen sprache 1891. (*Schmalz.*) s. 360.
Weyer: einführung in die neuere construierende geometrie. mit 68 figuren. (*Sievers.*) s. 482.
Weyhe: Boileaus satiren in freier nachbildung mit einem briefe von Julius Wolff als vorwort. 1890. (*Anton.*) s. 627.
Wohlrab: die altclassischen realien im gymnasium. 2e aufl. 1890. (*Meltzer.*) s. 623.
Wrobel: übungsbuch zur arithmetik und algebra. schlusz. (*Sievers.*) s. 479.

NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

Anton in Eisenach. s. 627.

Becker in Schlawe. s. 156.

Dondorff in Cassel. s. 37. 82. 117.
Dörwald in Ohlau. s. 191.

Enoch in Diedenhofen. s. 505.

Fauth in Höxter. s. 483. 484.

Haupt in Annaberg. s. 534.
Hermann in Leipzig. s. 601.
Horn in Altona. s. 215.
Humbert in Bielefeld. s. 46. 90.

Kanzow in Gumbinnen. s. 18.
Kaemmel in Leipzig. s. 114.
Koch in Moskau. s. 409.
Krüger in Chemnitz. s. 62.

Lattmann in Göttingen. s. 96. 131.
Lentz in Bartenstein. s. 612.
Lothholz in Halle. s. 290.
Löschhorn in Dresden. s. 486. 639. 640.

M. s. 104.
Masius in Leipzig. s. 160. 256. 504. 549.
Matthias in Zittau. s. 582. 630.
Melber in München. s. 304. 385.
Meltzer in Dresden. s. 623.

Nasemann in Halle. s. 59.
Nebe in Elberfeld. s. 474.
Neissner in Dresden. s. 541.

Olzscha in Annaberg. s. 607.

P. in D. s. 161. 257.
Pahner in Leipzig. s. 273. 346. 448.
Pötsch in Döbeln. s. 152. 617.

Rassow in Elberfeld. s. 218.
Reuter in Altona. s. 1. 65.
Ritter in Berlin. s. 373.

Sander in Bunzlau. s. 247. 291. 380. 490. 552.
Schmalz in Tauberbischofsheim. s. 360.
Schmidt, T., in Leipzig. s. 237.
Sievers in Frankenberg. s. 479. 595.
Stein, Ferd., in Köln. s. 105. 641.
Sterz in Cöthen. s. 173. 375. 379.

Vollbrecht in Ratzeburg. s. 367.
Vollert in Schleiz. s. 548.
Völcker in Schönebeck. s. 224. 229. 572.
Warnke in Coburg. s. 239.
Weisweiler in Coblenz. s. 528. 553.
Wendt in Karlsruhe. s. 235. 238.

Ziller in Osnabrück. s. 159.


Princeton University Library
32101 076453784